



Sporthogeschool

Het Grote Gym-Gesprek

“Een onderzoek naar de retrospectieve waardering van jongvolwassenen (18-24) voor de gymlessen op het voortgezet onderwijs en de invloed op en samenhang met de huidige fysieke activiteit”

Masterpiece

R.M. Veenendaal

2905191

Master of Sports, Fontys Sporthogeschool

Eerste beoordelaar en begeleider: Dr. L.B. Borghouts

Tweede beoordelaar: Dr. S. Moresi

Samenvatting

Inleiding: De prevalentie van inactiviteit gerelateerd aan de gezondheid blijkt de vierde risicofactor voor overlijden. Om de strijd aan te gaan met deze problematiek moet in de kern worden ingegrepen, want ook in Nederland stijgt het aantal jongeren met overgewicht (van den Hurk et al, 2006). Vaak wordt er gekeken welke bijdrage de school hierbij kan hebben en daarbij is het niet gek dat het vak Lichamelijke Opvoeding (LO) wordt gezien als aangrijpingspunt. LO dient bij te dragen aan een gezonde en actieve leefstijl. Er is echter weinig bewijs dat deze doelstellingen worden bereikt en er is geen empirisch bewijs dat de lessen LO bijdragen aan een actieve leefstijl. Gebaseerd op 'The Big PE Conversation' uit Groot-Brittannië is het doel van dit onderzoek om in kaart te brengen hoe jongvolwassenen (18-24) terugkijken op de gymlessen op de middelbare school en welke invloed de lessen volgens hen gehad hebben op hun huidige fysieke activiteit.

Methode: Er is een online vragenlijst opgesteld waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve data zijn verzameld. Van het totaal aantal deelnemers ($N = 297$) zijn er 226 respondenten die de vragenlijst volledig hebben ingevuld. In de vragenlijst is middels een 7-punt schaal gevraagd naar het gevoel van vaardigheid en plezier in de les LO en welke vaardigheden, kennis en attitude zijn er verworven zijn in de gymles m.b.t. een actieve leefstijl. De fysieke activiteit is bevraagd met de eerste 4 vragen van de IPAQ-short vragenlijst. Daarnaast is er gevraagd naar favoriete en minst favoriete activiteit en om een anekdote uit de gymles te delen.

Resultaten: De aspecten 'ik vond gym leuk' en 'ik was goed in gym' scoorden gemiddeld het hoogst, respectievelijk $4,9 (\pm 1,8)$ en $4,9 (\pm 1,8)$. De aspecten 'vaardigheden voor een actieve leefstijl' ($3,2 \pm 1,7$) en 'door gym een actieve leefstijl' ($2,9 \pm 1,7$) scoorden het laagst. De meest favoriete activiteiten zijn trefbal, voetbal en turnen en de minst favoriete duuractiviteiten, voetbal en turnen. De fysieke activiteit is omgerekend naar MET-scores en middels Kendall's tau zijn het totaal aantal METs en de METs van VPA gecorreleerd met de verschillende aspecten. Bijna alle correlaties zijn significant en alleen bij het aspect 'ik was goed in gym' en VPA is er een matig verband ($r = 0,3$) te zien. Gemiddeld scoren de respondenten de gymles met een rapportcijfer van $6,6 (\pm 2,1)$. In het anekdotisch materiaal zijn er 24 positieve, 28 negatieve en 9 neutrale verhalen gedeeld.

Discussie: De uitkomsten van de waarderingsvragen van het Grote Gym-Gesprek lijken het beeld uit het beperkt aanwezige eerdere onderzoek enigszins te bevestigen. Respondenten geven gemiddeld een redelijke waardering aan de lessen, maar de 'leereffecten' en invloed op de attitude worden lager ingeschat. De theorie van het Sociaal-Ecologische Model, de ZDT en de Theory of Planned Behaviour in acht nemend zal LO, om invloed te hebben op een actieve leefstijl, leerlingen vaardigheden moeten leren die ze in hun vrije tijd kunnen toepassen. De pedagogische invalshoek van 'Health Based Physical Education' sluit aan bij de beoogde doelen van LO zoals die in Nederland zijn geformuleerd, en kan er wellicht toe bijdragen om kinderen beter bekwaam te maken voor een blijvende, perspectiefrijke, zelfstandige en verantwoorde deelname aan de bewegingscultuur als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl.

Abstract

Introduction: Physical inactivity is now identified as the fourth leading risk factor for global mortality. In the Netherlands the number of overweight young people is rising (Van den Hurk et al., 2006). The role of the school is considered to be increasingly important to address this. Physical Education (PE) is seen as a possible solution. PE should contribute to a healthy and active lifestyle. However, there is little empirical evidence that PE actually contributes to those goals. Based on the UK's 'Big PE Conversation', the purpose of this study is to investigate the influence of PE on physical activity (PA) and to find out how young adults (between the ages of 18-24) look back on their PE-lessons in high school.

Methods: An online questionnaire has been compiled which collected both quantitative and qualitative data. Of the total number of participants (N = 297) there are 226 respondents who have fully completed the questionnaire. In the questionnaire, a 7-point scale has been used to question the ability, skills and enjoyment in PE and what skills, knowledge and attitude have been acquired towards an active and healthy lifestyle. PA was measured in the first 4 questions of the IPAQ short questionnaire. In addition, participants were asked about their favourite and least favourite activity and asked to share a specific PE memory.

Results: The aspects 'I enjoyed PE' and 'I excelled in PE' were rated highest, respectively $4.9 (\pm 1.8)$ and $4.9 (\pm 1.8)$. The subjects 'active lifestyle skills' (3.2 ± 1.7) and 'I have an active lifestyle because of PE' (2.9 ± 1.7) scored the lowest. The most popular activities were dodgeball, soccer and gymnastics and the least popular activities were cardiovascular activities, soccer and gymnastics. Actual PA has been converted to MET scores. Using Kendall's tau, the total METs and the METs of VPA were correlated with the different aspects. Almost all correlations were significant and only in correlation between aspect "I was good at gym" and VPA there is a moderate relationship ($r = 0.3$). On average, the respondents rated PE a 6.6 on a 10 point scale (± 2.1). In the memories about PE, 24 of them were positive, 28 negative and 9 neutral stories have been shared.

Discussion: The results of this study seem to confirm what the limited previously conducted research already found. Respondents appreciate PE-lessons but 'learning effects' and influence on attitude are low. Using the theory of the Social Ecological Model, the Self-Determination Theory and the Theory of Planned Behaviour, PE needs, in order to have an influence on an active lifestyle, to teach students skills that they can apply in their free time. The educational approach of Health Based Physical Education is in line with the objectives of PE as used in the Netherlands and may contribute to improving children's ability to maintain a permanent, realistic and independent attitude towards physical activity, as part of a healthy and active lifestyle.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
1.1 De bijdrage van de school	5
1.2 De bijdrage van LO	6
1.3 De invloed van LO	8
1.4 Plezier in LO	9
1.5 A-motivatie	10
1.6 Het Grote Gym-Gesprek	12
2. Methode	12
2.1 Onderzoeksopzet en uitvoering	12
2.2 Onderzoekspopulatie	12
2.3 Onderzoeksinstrument	13
2.4 Procedure	14
2.5 Dataverwerking en -analyse	14
3. Resultaten	14
3.1 Respons	14
3.2 Waardering aspecten en activiteiten gymlessen	15
3.3 Samenhang met fysieke activiteit	17
3.4 Rapportcijfer	19
3.5 Anekdoten	20
4. Discussie	21
Referenties	25
Bijlage 1: Vragenlijst Het Grote Gym-Gesprek	32
Bijlage 2: Anekdoten over de gymles	35

1. Inleiding

In 2011 heeft de World Health Organization (WHO) een rapport uitgebracht over de prevalentie van fysieke inactiviteit gerelateerd aan gezondheid. Dit rapport combineert verschillende studies die inactiviteit op dezelfde, uitgebreide manier hebben onderzocht (Bauman et al., 2009; Guthold et al., 2008; Sjöström et al., 2006). Uit dit rapport blijkt dat inactiviteit de vierde risicofactor is voor overlijden (na roken, ernstig overgewicht en overgewicht) met circa 3,2 miljoen doden per jaar. Daarnaast werd er in het rapport aangegeven dat een vijfde van de totale populatie op aarde inactief was, waarbij de prevalentie bij vrouwen hoger lag en over het algemeen hoger werd bij het toenemen van leeftijd (Dumith et al., 2011). In eerder onderzoek werd al aangegeven dat inactiviteit het grootste publieke gezondheidsprobleem is van de 21e eeuw (Blair, 2009). Ook de risicofactoren overgewicht en ernstig overgewicht kunnen gerelateerd worden aan inactiviteit (Berentzen et al., 2007; McPhail, et al., 2014; Pietiläinen et al., 2008) en leiden tot toenemende wereldwijde gezondheids- en economische problematiek (Caballero, 2007; Withrow & Alter, 2011). Om de strijd aan te gaan met deze problematiek moet er in de kern worden ingegrepen. Studies tonen aan dat overgewicht op volwassen leeftijd te correleren is aan overgewicht in de kinderjaren; overgewicht bij kinderen leidt vaak tot overgewicht bij volwassenen (Raitakari et al., 2005; Malina 2001). Daarom is het ook verontrustend dat in grote delen van de westerse wereld een stijging te zien is in overgewicht en obesitas bij de jeugd (4-18 jaar) (Lobstein et al., 2003; Janssen et al., 2005). Daar waar overgewicht wordt veroorzaakt door een disbalans in energie-inname en verbruik is het essentieel dat de jeugd genoeg beweegt en zich bewust wordt van een gezonde, actieve leefstijl. Zo is het wellicht mogelijk om overgewicht terug te dringen en er voor te zorgen dan de gezonde jeugdigen ook daadwerkelijk gezond blijven. Want ook in Nederland stijgt het aantal jeugdigen met overgewicht (van den Hurk et al., 2006). Zo laten de cijfers van de Gezondheidsmonitor van de GGD'en, het CBS en het RIVM zien dat van de 4-20 jarigen in 2015 12,7% van de jongens en 11,5% van de meisjes overgewicht heeft (CBS, 2015). Door deze harde cijfers is het stimuleren van bewegen steeds belangrijker geworden op de maatschappelijke agenda. Om hier cijfers van in kaart te kunnen brengen wordt er in Nederland gebruikt gemaakt van de 'Nederlandse Norm Gezond Bewegen' (NNGB), ofwel de beweegnorm (Kemper et al., 2000). Nederlandse kinderen moeten, om aan de norm te voldoen, minimaal 60 minuten matig tot intensief bewegen. Om aan de 'fitnorm' te voldoen moet er minimaal 3 dagen 20 minuten achter elkaar intensief bewogen worden. De 'combinorm' is de optelsom van beide normen. Ondanks dat beweegnormen voor jeugdigen (en het ontbreken van gezondheidsinvloeden op latere leeftijd) kritisch worden bekeken (Slingerland & Borghouts, 2008) en dat onlangs geconcludeerd is dat er nog veel meer bewogen moet worden dan dat er door de WHO wordt geadviseerd (Kyu et al., 2016) zijn er toch cijfers die het 'bewegen' van de Nederlandse jeugd in kaart brengen. De leefstijlmonitor van het CBS i.s.m. het RIVM laten zien dat 26% van de 12-17 voldoet aan de NNGB en 1,9% aan de fitnorm (CBS, 2015). Schrikbarende cijfers die de Rijksoverheid doet stimuleren om een gezonde en vitale leefstijl onder de aandacht te brengen. Het de hulp van gemeenten, zorgverzekeraars, zorgverleners, en bedrijven worden er programma's opgesteld om de gezondheid te bevorderen. Het Nationaal Programma Preventie 'Alles is gezondheid...' bundelt acties die Nederland gezonder maken. Neem bijvoorbeeld het JOGG-project (Jongeren Op Gezond Gewicht) dat in 5 jaar enorme gezondheidsresultaten heeft geboekt in 75 gemeenten (Reijgersberg et al., 2015). In het meest recente project 'Make The Move' (2017) worden de partners uitgedaagd om een maand lang extra stappen te zetten en de beweging voor een gezonder en vitaler Nederland verder te brengen. Met maar liefst 309 'pledges' (maatschappelijke belofte) van 2107 partners heeft 'Make The Move' in 2016 al laten zien veelbelovend te zijn om die ambitie te verwezenlijken.

1.1 De bijdrage van de school

Vaak wordt er ook gekeken naar de bijdrage die de school hierbij kan hebben. Immers, ieder kind is leerplichtig en op deze manier kan een groot deel van de populatie worden bereikt. Daarom is in

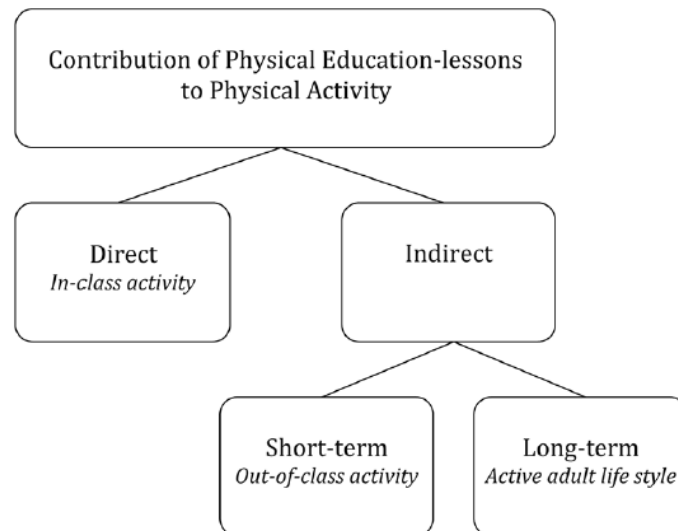
opdracht van onder meer de ministeries van OCW en VWS de 'Gezonde School' in leven geroepen. Een samenwerkingsverband tussen veel verschillende partijen (o.a. de regionale GGD's, PO-raad, NISB, RIVM en het Voedingscentrum) die een gezonde(re) leefstijl onder de bevolking willen bewerkstelligen door middel van een 'Gezonde School-aanpak'. De landelijke aanpak die scholen ondersteund om structureel aan gezondheid te werken. Ook het vak bewegingsonderwijs, ofwel Lichamelijke Opvoeding, wordt daarbij gezien als mogelijk aangrijpingspunt.

Het is ook niet gek dat het vak Lichamelijke Opvoeding (LO) gezien wordt als aangrijpingspunt. In essentie moeten de leerlingen bij LO bezig zijn met bewegen en in deze dynamische leeromgeving biedt de les LO enorm veel mogelijkheden om bij te dragen aan een gezonder en vitaler Nederland. Het overkoepelende doel van LO is immers *"vanuit een pedagogische invalshoek kinderen beter bekwaam maken voor een blijvende, perspectiefrijke, zelfstandige en verantwoorde deelname aan de bewegingscultuur... als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl"* (Brouwer et al., 2011). Bovendien is zelfs wettelijk vastgelegd dat LO een bijdrage dient te leveren; een greep uit enkele kerndoelen van het onderwijs: *"De leerlingen leren op een verantwoorde manier deelnemen aan de omringende bewegingscultuur..."* (Primair Onderwijs, kerndoel 57). De leerling leert: *"zich mede met het oog op buitenschoolse beoefening op praktische wijze te oriënteren op veel verschillende bewegingsactiviteiten uit gevarieerde gebieden ... en actuele ontwikkelingen in de bewegingscultuur, en daarin de eigen mogelijkheden te verkennen."* en *"door deel te nemen aan praktische bewegingsactiviteiten de waarde van het bewegen voor gezondheid en welzijn kennen en ervaren."* ((Voortgezet Onderwijs, kerndoelen 53 en 58). Zo zijn er ook specifiek voor de bovenbouw van het vmbo, havo, vwo en voor BSM en LO2 verschillende kerndoelen geformuleerd met dezelfde strekking. Daarom wordt er ook in de basisdocumenten van LO aandacht besteed aan bewegen en gezondheid. Zo wordt er in het basisdocument voor bewegingsonderwijs ingegaan op de maatschappelijke betekenis van bewegen waarin gesteld wordt dat in onze steeds bewegingsarmer wordende samenleving regelmatig bewegen letterlijk van levensbelang is. Bovendien vormen sport en bewegingsactiviteiten voor kinderen in de basisschoolleeftijd een vitale wijze van omgaan met de eigen lichamelijke en die van anderen. Daarbij is het zich thuis kunnen voelen in bewegingssituaties meebepalend voor belangrijke sociale verbanden (van Berkel et al., 2004). In het vak-concept bewegingsonderwijs voor de middelbare school wordt beschreven op welke fundering en vanuit welke visie het vak wordt ingericht in Nederland. In dit vak-concept is gezondheid zelfs één van de 4 pijlers. Onder de sleutel 'Gezond Bewegen' worden er drie thema's aangepakt: veilig bewegen, vitaal bewegen en fitter bewegen (ten Brinke et al., 2007). Het idee is dat LO leerlingen vaardigheden en attitudes meegeeft die daarvoor nodig zijn. Dus bijvoorbeeld motorisch vaardiger worden, maar ook belang van een actieve leefstijl begrijpen en gemotiveerd raken om te bewegen.

1.2 De bijdrage van LO

De vraag is echter hoeveel bewijs er is dat LO deze doelstellingen bereikt. Hiernaar is in ons land met name kwalitatief onderzoek gedaan. Zo bekijkt Hilde Bax in haar proefschrift vanuit verschillende invalshoeken het bewegen en sport op school. Er wordt geconstateerd dat de summierende regelgeving vanuit de overheid middelbare scholen meer eigen verantwoordelijkheden en vrijheid geeft betreft LO. Hoewel volgens maatschappelijke organisaties (bv. NOC*NSF, NISB) LO belangrijk is vanwege de extrinsieke waarden en vakoverstijgende doelen, laat de kwaliteit daarbij volgens deze partijen soms te wensen over (Bax, 2010). Anderzijds bleek uit eerder onderzoek tweederde van de Nederlanders tevreden over de activiteiten in de LO-lessen (NSO, 2005). Ander onderzoek geeft aan dat 71% van de leerlingen bij LO iets geleerd denkt te hebben over het belang van bewegen voor hun gezondheid (Stegeman, 2007). Hierbij geven zij aan dat er tijdens de lessen voldoende aandacht is besteed aan de 'globale kennis' over dit onderwerp; concrete kennis (zoals bijvoorbeeld het maken van trainingsschema's) wordt maar door een derde van de leerlingen als geleerd beschouwd. Hoewel deze onderzoeken een belangrijk inzicht geven in de *ervaren* kwaliteit van het vak, en de bijdrage die het kan hebben aan een actieve leefstijl, geven zij maar een beperkt inzicht in de daadwerkelijke

effectiviteit. Het probleem is namelijk dat deze effectiviteit van LO zich moeilijk laat meten. LO is een verplicht schoolvak, waardoor er nagenoeg niet onderzocht kan worden wat er met het beweeggedrag zou gebeuren *zonder* het vak LO. Als de impact van een vak niet goed onderzocht kan worden, in hoeverre kan het vak dan gelegitimeerd worden?



Figuur 1. Directe en indirecte invloed van LO op fysieke activiteit.

Omdat LO een verplicht vak is heeft het de potentie om bij te dragen aan het stimuleren van fysieke activiteit (FA) bij leerlingen. Deze invloed kan op een directe en indirecte wijze plaatsvinden (Slingerland & Borghouts, 2011) (fig. 1). De directe wijze wijst op de invloed *tijdens* de les LO. De indirecte wijze gaat over korte- (buiten de les om) en langetermijneffecten (actieve leefstijl als volwassene). Bij invloed op een directe wijze gaat het over impact gedurende de les; de leerlingen zijn actief bezig tijdens de les en zo zou LO direct bij kunnen dragen aan de FA van leerlingen. Zoals eerder vermeld wordt er in Nederland gesproken over beweegnormen als het gaat over FA, waarbij kinderen ‘matig tot intensief’ moeten bewegen om tot gezondheidseffecten moeten komen. In de internationale literatuur wordt hiervoor term ‘Moderate to Vigorous Physical Activity’ (MVPA) gebruikt. De lessen LO dragen op zichzelf bij aan de MVPA en VPA van leerlingen (Fairclough & Stratton, 2005) en dragen op deze wijze bij aan de voorschriften (of beweegnormen) voor FA voor de jeugd. Echter zijn er wisselende bewijzen dat dit daadwerkelijk zo is. Er zijn diverse studies geweest die de intensiteit van de les LO hebben gemeten waaruit blijkt dat er geen significante bijdrage wordt geleverd aan de fysieke activiteit: in 27 tot 47% van de lestijd worden levels van MVPA bereikt (Stratton, 1996; Fairclough, 2005). In het Nederlandse voortgezet onderwijs wordt er gemiddeld 20 minuten (Slingerland, 2011) matig tot intensief bewogen en in Vlaanderen is dat gemiddeld 14 minuten (Haerens et al., 2014). Interventiestudies tonen daarentegen aan dat als er meer aandacht besteed wordt aan MVPA-lesdoelen en de lessen op verschillende wijzen worden geïntensiveerd (McKenzie et al., 1996; Sallis et al., 1997; Beurden et al., 2003; Slingerland en Borghouts 2008) dat er dan wel sprake is van een positieve bijdrage. Een goed voorbeeld is een project als SPARK (Sports, Play and Active Recreation for Kids, 1997) opgericht in de V.S. om de gezondheid bij kinderen te bevorderen, mede tijdens de lessen LO. Met de SPARK-methode worden de lessen LO op verschillende manieren geïntensiveerd en deze methode daarmee één van de meest geëvalueerde fitnessmodellen voor de les LO (Houston & Kulinna, 2014). Om een directe bijdrage te kunnen leveren aan de fysieke activiteit van leerlingen tijdens de les LO is het dus van belang om doelen te stellen gericht op de intensiteit van de les. De indirecte bijdrage van LO wordt in het model van Slingerland en Borghouts opgesplitst in twee aspecten: korte en langetermijneffecten (figuur 1). De korte termijneffecten richten zich vooral op activiteiten buiten de lessen om. Hiervoor zijn diverse projecten gestart zoals Project Active Teens (Dale, 1998), Project Active Health (Gortemaker et al.,

1999), Planning to be Active (Hortz & Petosa, 2006) en PALE (Pate et al., 2005) om buitenschoolse FA te stimuleren. De korte termijneffecten zijn echter lastig te onderzoeken omdat leerlingen met veel verschillende variabelen te maken hebben die van invloed kunnen zijn op hun fysieke activiteit buiten school (Cleland et al., 2008). Bovendien bieden interventiestudies geen onderscheid in data met betrekking tot buitenschoolse FA en FA tijdens de lessen (Slingerland & Borghouts, 2011) waardoor resultaten niet goed te determineren zijn. Over de langetermijneffecten van LO kunnen eigenlijk geen conclusies getrokken worden. Er is geen empirisch bewijs dat de lessen LO op school bijdragen aan een actieve leefstijl als volwassenen. Er is een enkele interventiestudie (Trudeau et al., 1998) waarbij er een significant verschil werd gevonden; vrouwen die vroeger extra LO hadden gehad waren twintig jaar later fysiek actiever dan vrouwen die geen extra LO hadden. Echter geven de onderzoekers aan dat door verschillende variabelen dit verschil ook puur toeval geweest kan zijn. Bovendien blijkt dat extra sportlessen op school ook geen garantie zijn voor latere FA (Cleland et al., 2008).

1.3 De invloed van LO

Het is van belang dat LO-docenten zich bezig houden met fitheid van leerlingen en het optimaliseren van de promotie hiervan (Corbin, 2002). Ondanks dat de langetermijneffecten van LO op de fysieke activiteit twijfelachtig zijn (Trudeau & Shepard, 2005; 2008) valt het niet te ontkennen dat het vak LO een enorme potentie heeft om bij te dragen aan een blijvende actieve leefstijl. Daarom is het van belang om leerlingen vaardigheden en attitudes te leren om deze leefstijl te kunnen hanteren. In verschillende Europese landen wordt er daarom aandacht besteed aan gezondheid gerelateerde doelstellingen voor LO. Als LO-docenten deze doelstellingen willen bereiken moet er transfer van leren plaatsvinden; leerlingen moeten de relatie leggen tussen wat ze leren op school en de vaardigheden en attitudes die nodig zijn voor een actieve leefstijl (Haerens et al., 2014). 'Health Based Physical Education' (HBPE) richt zich op deze vaardigheden en attitudes. Hierbij kan er in de lessen focus gelegd worden op een hoge intensiteit en fitheid (Dwyer et al., 1983) maar in de vakwereld wordt dit als incompleet gezien (Haerens et al., 2011). Voor een completere invulling van HBPE moet aandacht geschonken worden aan leuke activiteiten die een positieve invloed hebben op de intrinsieke motivatie van leerlingen (Hassandra et al., 2003). Leerlingen zullen eerder geneigd zijn om actief deel te nemen aan de beweegcultuur als de activiteiten in de les LO aan bepaalde voorwaarden voldoen. De activiteiten in de les LO moeten interessant, betekenisvol, leuk en relevant zijn (Haerens et al., 2010). Op deze wijze zouden de lessen LO pas invloed kunnen hebben op een gezonde en actieve leefstijl (Fairclough et al., 2002). Het project Physical Activity and Teenage Health (PATH) is een geslaagd voorbeeld van HBPE in New York waarin gezondheidswinst een belangrijke doelstelling is voor leerlingen (Fardy et al., 2004). Essentieel voor een succesvol HBPE-curriculum is dat docenten LO elke les een actieve leefstijl stimuleren (Fernandez-Rio, 2016) waarbij ze naast hun passie voor bewegen ook pedagogische inhoud en kennis moeten aanvoeren. Daarnaast is het belangrijk om na te denken over, structuur van lessen, de wijze waarop leerlingen moeten leren en toetsing (Metzler, 2011). Een goede keuze van activiteiten is een essentieel aspect in HBPE-lessen. Zo zijn traditioneel georganiseerde competitieve teamsporten als voetbal en hockey geen goede keuze (Kirk, 2005) omdat de leerlingen die de meeste oefening nodig hebben hierin het minste aan bod komen. Deze leerlingen zullen dan eerder negatieve ervaringen met de les LO ervaren. Het gevoel dat ze iets niet kunnen zal ze doen opgeven en de kans dat ze fysiek actief blijven wordt kleiner. Deze 'traditionele' manier van LO focust zich op leren in het motorische domein, terwijl HBPE zich meer zou moeten richten op leren in het affectieve, cognitieve en sociale domein (Haerens et al., 2011).

"In considering the role of physical education in promoting physical activity, it is clear that a multilevel approach is needed... To do so, physical education teachers need to create inclusive climates that address the needs of all individuals needed"

(Solmon, 2015)

In die laatste zin schuilt wellicht de ultieme potentie van het vak Lichamelijke opvoeding. Het is bij uitstek een vak waarin elke leerling tot zijn recht zou moeten komen. Wellicht is dit de reden dat het vak geliefd is onder leerlingen (Bax, 2011), want LO is gewoon een populair vak dat wordt gewaardeerd door leerlingen. Het rapport 'De Nationale Doorsnee' (CBS, 2000) laat zien dat LO met kop en schouders bovenaan staat bij 'meest favoriete vak' en in het 'Taalpeil Onderzoek' (NTU, 2007) wordt dit nog een keer bevestigd. Uit het onderzoek 'School, Bewegen en Sport', waarin de beweeg- en sportmotieven van leerlingen in Nederland in kaart zijn gebracht, blijkt dat het plezier in het bewegen één van de belangrijkste motieven is (Stuij et al., 2011).

1.4 Plezier in LO

De Self-Determination Theory (SDT) van Deci & Ryan (2000) stelt dat motivatie van leerlingen in meer of mindere mate zelf-gedetermineerd is op een continuüm ligt van hoge (intrinsieke) naar lage (a-motivatie) levels van zelf-determinatie. Plezier in het bewegen is een perfect voorbeeld van intrinsieke motivatie in de lessen LO. Zoals Harry Stegeman (gepromoveerd op onderzoek naar legitimatie en doelstellingen voor LO) in een column mooi verwoordt: *"Gym is leuk omdat het leuk is. Zoals l'art ook gewoon pour l'art is. Het is zoals het is, mooier kan ik het niet maken. En ik vind dat die, op z'n zondags gezegd, intrinsieke waarde van ons vak ook absoluut meer dan groot en sterk genoeg is om het er voor eens en voor altijd mee te doen"* (Stegeman, 2014). Plezier in LO kan diverse redenen hebben. Zo is aangetoond dat voor meisjes zelfwerkzaamheid en de gepretendeerde fysieke voordelen de voornaamste reden is (Barr-Anderson et al., 2008) en dat voor jongens het gevoel van competentie meespeelt (Cairney et al., 2012). Plezier is een belangrijk aspect in de lessen LO en draagt bij aan emotionele, cognitieve en fysieke ontwikkeling (Prochaska et al., 2003; MacPhail et al., 2008; Lorusso et al., 2013). Daarnaast heeft plezier in de les LO heeft een positieve invloed op het leerklimate (Jaakkola et al., 2015) want uiteraard is het ook de bedoeling dat leerlingen iets opsteken tijdens de lessen. De SDT stelt dat het leerklimate in de les samenhangt met de motivatie van leerlingen en om deze zo optimaal mogelijk te maken er tegemoet gekomen moet worden aan de zogenaamde 'psychologische basisbehoeften': autonomie, competentie en verbondenheid (Vallerand, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). Autonomie is het zelf aan de basis staan van het eigen gedrag, het gevoel hebben dingen te doen die bij passend en zelf gekozen zijn. Competentie wordt gedefinieerd door het gevoel van eigenwaarde, vaardigheid, effectiviteit en succesvol zijn in de les LO. Verbondenheid gaat over de relaties tussen leerlingen onderling en tussen de leerlingen en de docent. Onderzoek toont aan dat als er in de les LO voorzien wordt in deze basisbehoeften dat dat positief effect heeft op de autonome (intrinsieke) motivatie van leerlingen. Bij het ontbreken van de basisbehoeften wordt de motivatie van de leerling meer gecontroleerd (extrinsiek) of verdwijnt deze (a-motivatie). (Haerens, Alaelterman, Vansteenkiste, Soenens & Van Petegem, 2015).

Het visie-document 'Human Movement and Sports 2028' (Brouwer et al., 2011) is het 'plan van aanpak' voor de Lichamelijke Opvoeding. In dit document wordt de visie van de Nederlandse vakwereld geschetst aan de hand van huidige trends en maatschappelijke ontwikkelingen. Daar waar eerder een versporing van de samenleving werd opgemerkt (Crum, 1992) is het niet te ontkennen dat beweegcultuur steeds diverser wordt. Met nieuwe trendsporten als freerunning, bossaball of frisbee wordt het sportaanbod veel groter. Ook door de opgekomen fitnesscultuur zijn de bewegingsactiviteiten die jongeren doen in hun vrije tijd aan het veranderen en dat is van invloed op de beweegmotieven. Met het oog op de toekomst wordt in het visiedocument beschreven over welke vaardigheden leerlingen moeten beschikken voor een optimale voorbereiding voor deelname aan de beweegcultuur. Hiervoor is een meervoudige deelnamebekwaamheid nodig; leerlingen moeten op verschillende manieren deel kunnen nemen. Uiteraard wordt er gesproken over bewegingsbekwaamheid, leerlingen moeten bewegingsvaardig worden. Gezien het feit dat sport- en bewegingssituaties voortdurend veranderen is het van belang dat leerlingen over een breed

bewegingsrepertoire beschikken, dit is een basis die al vroeg gelegd moet worden. Deze bekwaamheid kan gekoppeld worden aan de basisbehoefte 'competentie'. Zoals eerder beschreven zijn gevoelens van competentie voor jongens een belangrijk aspect voor motivatie in de les LO en zijn er meerdere studies die de invloed van competentiegevoelens op de les LO beschrijven. Zo is het bekend dat competentiegevoelens stijgen als meisjes alleen met elkaar sporten (Slingerland et al., 2014) en dat leerlingen met hoge competentiegevoelens veel taakgerichter zijn en meer hun best doen in de les LO (Billitz, 2015). Maar ook dat lage competentiegevoelens ook zorgen voor minder plezier in de les (Cairney et al., 2012).

Daarnaast is er echter ook veel kennis en inzicht in sport- en bewegingssituaties nodig. Het constructivisme stelt dat het leren van een leerling gedefinieerd wordt door het ervaren van een (al dan niet storende) verandering die er voor zorgt dat de leerling "zijn perceptie op de wereld wederkerig aanpast op een fysieke, psychologische en sociale wijze" (Alexander et al., 2009). Hieruit kan worden opgemaakt dat het leren bij LO uit twee dimensies bestaat; ten eerste de perceptie van de omgeving (de gymles) en de uitdagingen die daar bij horen. Daarnaast een meer holistische dimensie die meer cognitieve vaardigheden vereisen (Zang et al., 2014). Zoals eerder beschreven is het van belang dat leerlingen bewegingsbekwaam worden en een zekere mate van MVPA in de les LO zouden moeten ervaren. Maar ook het leren van cognitieve vaardigheden zijn van invloed op het behalen van de doelen voor leerlingen (Sun et al., 2012). Leerlingen moeten leren waar ze moeten lopen of hoe ze hun partner uit balans kunt brengen (Brouwer et al., 2011). Ze moeten leren hoe ze tot regelaanpassingen kunnen komen of wat de spelregels zijn. Ze moeten kennis hebben van de samenhang tussen lichamelijke inspanning en gezondheid, en op welke manier bewegen en sport bijdraagt aan een gezonde leefstijl en wanneer niet. Om een kritische sportconsument te zijn, moeten ze inzicht hebben in hun eigen kwaliteiten en sportvraag. Inzicht op het sportaanbod en daarin verstandige keuzes kunnen maken. Deelname aan bewegingssituaties vraagt, als voorwaarde voor adequaat handelen, om kennis over en inzicht in bewegingssituaties en om zelfkennis. Leerlingen moeten leren begrijpen waarom sport en bewegen belangrijk is voor hun gezondheid, ze moeten het nut en het belang er van in gaan zien. Het beleven van plezier aan bewegen en sporten moet ze aanzetten om sport en bewegen te integreren in hun vrije tijd (Haerens, 2014).

1.5 A-motivatatie

Het beleven van plezier aan bewegen is niet voor iedereen vanzelfsprekend. Aan de andere kant van het motivatie-continuüm van de SDT, tegenover intrinsieke motivatie, staat a-motivatatie (het gebrek aan motivatie). Het gebrek aan motivatie is vooral op de middelbare school een veelvoorkomend probleem. Vanuit de ontwikkelingspsychologie is bekend dat leerlingen zich zeer kritisch op kunnen stellen tegenover autoriteitsfiguren als ouders en leraren. Ze vinden het lastig om kritiek te incasseren en hebben snel commentaar op het gedrag van anderen (Feldman, 2005). In de wetenschappelijke literatuur voor LO is motivatie één van de meest voorkomende onderwerpen (Solmon, 2003) en ondanks de vele onderzoeken blijft er behoefte aan kennis over redenen waarom bepaalde leerlingen niet gemotiveerd zijn voor LO (Shen et al., 2010). Er is namelijk nog steeds een grote groep leerlingen die een gebrek aan motivatie hebben. Zo is er in Amerika bijvoorbeeld een daling te zien (32% per jaar) in het aantal leerlingen dat LO kiest (Centers for Disease Control and Prevention, 2004). Niet gemotiveerde leerlingen kunnen geen relatie leggen tussen hun acties en de resultaten daarvan (Pelletier et al., 1999). Ze kunnen zich buitengesloten voelen en missen gebrek aan controle, vaak wordt a-motivatatie geassocieerd met slechte concentratie en verveling in de les (Vallerand et al., 1993). Daarnaast zijn er relaties te leggen met een gebrek aan het vermogen om zich sociaal aan te passen en stress op school (Baker, 2004). A-motivatatie in de les LO wordt in het model van Shen et al. (2010) opgesplitst in vier dimensies: *ability beliefs*, *effort beliefs*, *value of task* en *task characteristics*. *Ability beliefs* gaan over het gevoel dat leerlingen fysiek iets kunnen, *effort beliefs* over de energie die ingezet moet worden om tot een bepaalde actie te komen. Als taken in de les LO niet als waardevol worden beschouwd of niet aantrekkelijk genoeg zijn kan dat ook leiden tot

a-motivatatie. Eerder werd al beschreven dat het gebrek aan ondersteuning in de psychologische basisbehoeften kan leiden tot a-motivatatie; als docenten hun leerlingen geen ondersteuning hierin bieden is dat direct van invloed (Jackson-Kersey & Spray, 2015). Ook is de relatie tussen het fysieke zelfbeeld en hoe de docent dat beoordeeld (Jackson-Kersey & Spray, 2013) en geslachtsverschillen in relatie tot het ondersteunen van autonomie door de docent (Shen, 2015) van invloed op a-motivatatie. Bovendien leidt ook het geven van cijfers in de les LO tot a-motivatatie en zelfs angst (Krijgsman et al., 2017). De 'Amotivation Inventory-Physical Education' (AIME) (Legault et al., 2006) wordt gebruikt om te inventariseren waarom leerlingen niet gemotiveerd zijn voor LO. Hierin worden er aan de hand van de vier beschreven dimensies diverse redenen aangekaart voor a-motivatatie voor de les LO. Deze variëren van "Ik ben niet goed in LO." en "Ik heb niet de vaardigheden om goed te presteren..." tot "Ik ben een beetje lui." En "LO is niet waardevol voor mij."

Want er zijn voor leerlingen op de middelbare school genoeg redenen om niet aan de les LO deel te willen nemen. Er is veel anekdotisch materiaal te vinden van personen die de gymles niet zo waardevol vinden. Sterker nog, die een hekel hebben aan de lessen LO. Zo verteld Jacques Vriens in een gedicht waarom hij gym 'stom' vond (*"Klim ik in de touwen, denk ik: zullen ze het houden? En ik doe écht mijn best voor gymnastiek, maar u bent altijd zó fanatiek. U commandeert en gaat tekeer en dan durf ik helemaal niks meer!"*) en zo schreef Midas Dekkers een heel boek getiteld 'Lichamelijke Oefening' waarin hij zijn afkeer van bewegen beschrijft en ook duidelijk verwoord waarom het bewegingsonderwijs maar onzin is (*"Waarom kreeg ik in plaats van kennis een bal naar mijn hoofd?"*). Een afkeer die ook wel te begrijpen valt, helemaal voor leerlingen die op de middelbare school zitten en aan hun puberteitsfase beginnen. De behoeften tijdens de gymles veranderen en dit heeft consequenties voor de motivatie (MacDavid et al., 2014). Sommige leerlingen houden ook oprecht helemaal niet van sporten, zo deelde bijvoorbeeld Jessica (14) in 2001 haar verhaal op gezondheidsplein.nl:

"Ik hou helemaal niet van sporten, tenminste niet op school, als het verplicht is. Op de lagere school vond ik het al vreselijk; ik werd altijd als een van de laatsten gekozen in een team. Nou, dan is de lol er snel vanaf hoor! En nu vind ik er nog steeds niks aan; vooral volleybal vind ik vreselijk. We hebben altijd een of twee spelers te veel per team en als ik dan aan de kant zit hoop ik dat mijn team heel goed speelt zodat we niet veel hoeven te wisselen. En als ik er dan in sta hoop ik weer dat we het heel slecht doen (dat lukt wel met mij erbij..), dan wisselen we sneller en kom ik gelukkig weer even aan de kant te zitten. Vooral de jongens rammen zo hard met die bal dat ik hem toch nooit kan houden."

Diverse, gegronde (kijkend naar de dimensies van a-motivatatie) redenen om geen plezier te hebben in de les LO. Jessica hield niet van sporten en werd altijd als één van de laatste gekozen in het en de jongens ramden de bal veel te hard. Ondersteuning in de basisbehoeften competentie en verbondenheid zijn hier ver te zoeken. Op <https://schoolgymnastics.wordpress.com> worden 'artikelen' gebundeld van personen die ook geen plezier ervaren tijdens de lessen LO, een aantal quotes:

"Turnen is niet zo moeilijk, en al kan je het niet, je kunt het leren! Wat betreft dat laatste geef ik je gelijk. Maar het leren is nog niet zo makkelijk als je het niet goed meer durft omdat er meestal om je gelachen wordt." (www.girlscene.nl)

"Bijna de helft van de meisjes vindt sporten niet fijn, omdat je ervan gaat zweten. Dat zou niet 'vrouwelijk' zijn. Een derde van de jongens ondersteunt dit stereotype, door te zeggen dat sportieve meisjes niet erg vrouwelijk zijn." (www.proudtobeme.nl)

"Ik ben een sportkneus. Altijd al geweest. Met gym werd ik altijd als laatste gekozen. Dit was voor mij één van de belangrijkste redenen om ontzettend tegen gym op te zien. Ik geloof niet dat ik aan het sporten zelf een hekel had... maar ik kon wel door de grond gaan als ik weer als laatste gekozen werd" (http://forum.viva.nl/forum/list_message/2297395)

Voor al het probleem in de laatste quote is een opvallend item. Als laatste gekozen worden met gym is een veel voorkomend aspect dat voor a-motivatatie voor de les zorgt. Op verschillende forums geven personen aan dat dat de reden is om na de middelbare school nooit meer iets aan sport te hebben gedaan. Er is dus ook een groep leerlingen die absoluut geen plezier in LO ervaart. Het is echter onbekend hoe groot deze groep is ten opzichte van de groep die wel plezier in de gymles heeft.

Bovendien is het niet hard te maken welke invloed de les LO nu echt heeft gehad op het leven van leerlingen. In de les LO spelen veel verschillende factoren mee die van invloed zouden kunnen zijn. De perceptie van de leerlingen is hierbij essentieel; hoe kijkt men nu echt terug op de les LO?

1.6 Het Grote Gym-Gesprek

Welke invloed LO op de middelbare school nu echt heeft is in Nederland nog niet in kaart gebracht. In Groot-Brittannië heeft men daarom onlangs een nationale survey uitgevoerd om te achterhalen hoe mensen terugkijken op LO op school, en of dit samenhangt met de het niveau van lichamelijke activiteit als volwassene. Hoewel hierover nog niet is gepubliceerd behalve zeer beperkt via internet, zou het interessant kunnen zijn om dit ook voor ons land te onderzoeken, aangezien de culturele en educatieve context hier weer anders is. Ook een internationale vergelijking tussen de landen zou daarom interessant kunnen zijn. De doelstelling van dit onderzoek is daarom om te onderzoeken hoe onze jongvolwassenen LO hebben ervaren en of zij denken dat het vak invloed heeft gehad op een actieve leefstijl. Met toestemming van de onderzoekers uit Groot-Brittannië is daarom gestart met 'het Grote Gym-Gesprek', centraal staan daarbij de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke invloed hebben de lessen LO in het voortgezet onderwijs volgens jongvolwassenen (18-24) gehad op de huidige mate van fysieke activiteit?
2. Welke invloed hebben de lessen LO in het voortgezet onderwijs volgens deze jongvolwassenen gehad op hun attitude ten opzichte van fysieke activiteit?
3. Hoe kijken deze jongvolwassenen terug op de lessen LO, voor wat betreft de aspecten;
 - a. plezier in LO;
 - b. de waardering van specifieke activiteiten in de les;
 - c. de ervaren competentie in de les;
 - d. de ervaren verbondenheid in de les;
 - e. verworven vaardigheden;
 - f. verworven kennis en inzicht.
4. Hangt de retrospectieve waardering voor LO samen met het daadwerkelijke huidige niveau van fysieke activiteit?

2. Methode

2.1 Onderzoekopzet en uitvoering

Om antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvragen van het Grote Gym-Gesprek is een online vragenlijst opgesteld waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve data zijn verzameld. Daarnaast is er getracht om via social media een maatschappelijk gesprek te starten. Het GGG is op 16 februari 2017 online gegaan en is op 11 mei 2017 (voor dit onderzoek) gesloten.

2.2 Onderzoekspopulatie

Omdat het GGG iets dient te zeggen over het huidige LO-onderwijs heeft het zich gericht op jongvolwassenen (18-24 jaar) uit Nederland die hun middelbare schooltijd in het reguliere onderwijs hebben gevolgd en afgerond. Het enige exclusiecriteria is een eventuele fysieke beperking waardoor er niet deelgenomen kon worden aan de les LO. Van het totale aantal deelnemers (N=297) zijn er 226 respondenten die de vragenlijst volledig hebben ingevuld. In figuur 2 is te zien welk opleidingsniveau deze respondenten hebben en figuur 3 geeft aan in welke provincies de respondenten hun middelbare schooltijd hebben gedaan.

2.3 Onderzoeksinstrument

De data is verzameld middels een digitale vragenlijst welke is opgesteld op Survey Monkey. Fontys Sporthogeschool heeft een abonnement op deze online dienst. Het operationalisatieschema staat in tabel 1., de vragenlijst in bijlage 1. In eerste instantie is een rechtstreekse, vertaalde kopie gemaakt van de vragenlijst die is gebruikt bij de Big PE Conversation. In overleg met de eerste begeleider is deze herzien en zijn er een aantal wijzigingen doorgevoerd. In de herziene vragenlijst staan stellingen over de lessen LO in plaats van vragen. Er is gekozen voor stellingen omdat deze een uniforme beantwoording mogelijk maken. In de originele vragenlijst werden er per vraag verschillende antwoord categorieën gebruikt. Op deze stellingen werd geantwoord middels een 7-punt schaal. De volgende antwoordopties waren hierbij mogelijk: (1) helemaal mee oneens (2) mee oneens (3) een beetje mee oneens (4) niet mee oneens/niet mee eens (5) een beetje mee eens (6) mee eens (7) helemaal mee eens. Deze 7-punt schaal werd bij elke vraag gehanteerd met het oog op onderlinge vergelijkbaarheid en analyse bij de dataverwerking. De stellingen zijn zo nauw mogelijk gebaseerd op de vragen van de 'Big PE Conversation' waarbij er gevraagd wordt naar het gevoel van vaardigheid en plezier in de les LO en welke vaardigheden, kennis en attitude er verworven zijn in de gymlessen m.b.t. een actieve leefstijl. In de vragenlijst is een onderscheid gemaakt tussen verworven vaardigheden om aan sportieve activiteiten deel te kunnen nemen en vaardigheden die nodig zijn voor een actieve leefstijl. Om dit te kunnen vergelijken met de huidige fysieke activiteit wordt deze bevraagd van de afgelopen 7 dagen. Hiervoor is gebruik gemaakt van de eerste 4 vragen van de gevalideerde en internationaal veelgebruikte IPAQ-short vragenlijst vanwege validiteit en betrouwbaarheid (Helmerhorst et al. 2012). In de originele Engelstalige vragenlijst werd geen gebruik gemaakt van een bestaande, gevalideerde vragenlijst voor activiteit maar werden speciaal voor dit doel bedachte vragen gesteld. Er werd net als in de Big PE Conversation tevens gevraagd naar goede en slechte ervaringen en om anekdote uit de LO-les te delen. Tot slot is gevraagd om persoonsinformatie; geslacht, opleidingsniveau, woonplaats, schooljaren en een eventuele lichamelijke beperking (welke van invloed kan zijn geweest op de ervaring van LO).

Tabel 1. Operationalisatieschema vragenlijst GGG.

Operationalisatieschema			
Dimensie	Vraag	Indicator	Antwoordcategorie
Plezier in LO	1	'Ik vond gym leuk'	Schaal 1-7
Waardering specifieke activiteiten	2,3	Leukste en minst leuke activiteit	Open
Competentiegevoel in LO	4	'Ik was goed in gym'	Schaal 1-7
Attitude t.o.v. sport en bewegen	5	Invloed LO op houding tov S&B	Schaal 1-7
Verbondenheid bij LO	6	'Ik hoorde er bij'	Schaal 1-7
Verworven vaardigheden	7,9	- Voor specifieke sportactiviteiten - Voor een actieve leefstijl	Schaal 1-7
Kennis en inzicht	8	Over een actieve leefstijl	Schaal 1-7
Fysieke activiteit	10.1-10.4	Aantal dagen per week en uren per dag VPA en MVPA	Tijd
Invloed LO op volwassen FA	11	Pers. Perceptie op invloed	Schaal 1-7
Waarde van LO op VO	12	Persoonlijke waarde voor LO	Cijfer 1 t/m 10
LO anekdote	20	Levendige herinnering	Open
Persoonlijke gegevens	14-19	Geslacht, geboortedatum, fysieke beperking, opleiding, woonplaats, provincie meeste schooljaren.	Gesloten

2.4 Procedure

Na het 'online' gaan van de vragenlijst is er getracht om het GGG op verschillende manieren onder de aandacht te brengen. In tabel 2 staat aangegeven welke kanalen hiervoor zijn benaderd, op welke wijze dat is gedaan en of het succesvol is geweest. Hierbij geeft de '-' aan de inzet van het kanaal niet succesvol is geweest, de '±' dat er enigszins medewerking is geweest en de '+' dat het kanaal in de beoordeling van de onderzoeker hulp-vol is geweest met het promoten van het GGG en de daarbij behorende vragenlijst.

Tabel 2. Inzet van kanalen ter promotie GGG.

Kanaal	Wijze	Succesvol
Vervolgonderwijsinstellingen	Overzicht in Studielink via e-mailadressen.	±
Studentenverenigingen grote steden	Benaderen via e-mail	±
Facebook	Creëren GGG-pagina en delen.	±
Twitter	Creëren van een GGG-account, tweeten	-
Internet	Verschillende forums GGG introduceren	-
Regionale kranten	Benaderen via e-mail	-
Radio	Benaderen via e-mail	-
Regionale omroepen	Benaderen via e-mail	-
Jongerencentra grote steden	Benaderen via e-mail	-
OCW	Ingang via netwerk	-
Netwerken		+

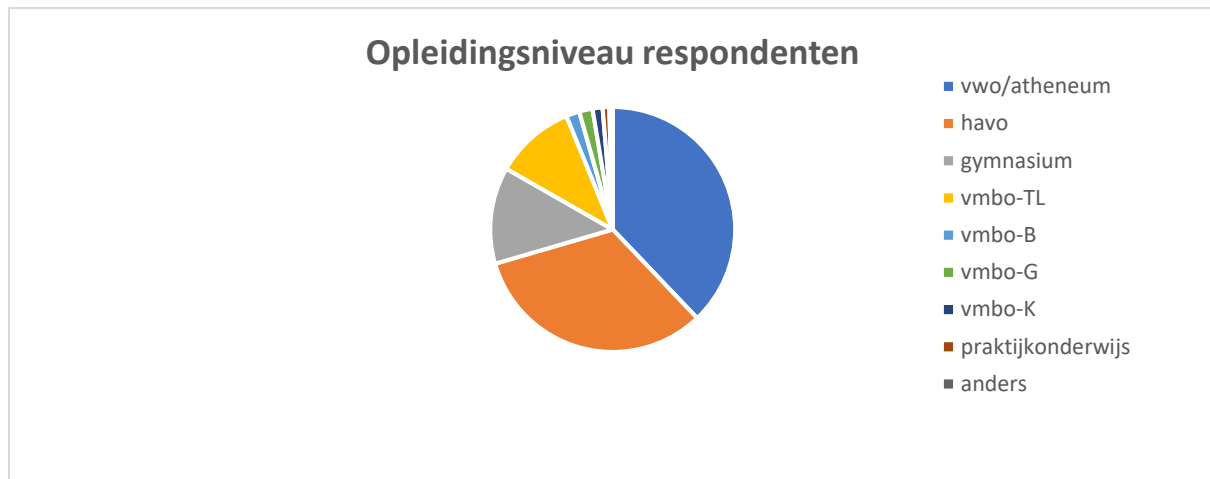
2.5 Dataverwerking en -analyse

Na een screening op outliers zijn alle kwantitatieve gegevens uit de vragenlijst zijn ingevoerd in SPSS 23, waarna er statistische analyses zijn uitgevoerd. Hierbij worden de data weergegeven in frequentiescores, gemiddelden en standaarddeviaties. Om aan te tonen of er samenhang is tussen verschillende aspecten uit de les LO en de huidige fysieke activiteit zijn er, omdat de data niet normaal verdeeld is, non-parametrisch correlaties uitgevoerd. Hierbij is gebruik gemaakt van Kendall's tau, omdat er veel gelijke rangen waren en omdat de R-waardes van Kendalls's tau worden verondersteld beter op die van de daadwerkelijke populatie lijken dan die van Spearman correlaties (Field, 2000). De kwalitatieve data is gebundeld en bijgevoegd als bijlage.

3. Resultaten

3.1 Respons

In totaal vulden 297 personen de vragenlijst op zijn minst gedeeltelijk in. Figuur 2 en 3 geven respectievelijk het opleidingsniveau en de provincies van de respondenten aan die de vragenlijst volledig hebben ingevuld (N=226). Van deze groep is de gemiddelde leeftijd 21 en is 34% man en 66% vrouw.



Figuur 2. Opleidingsniveau respondenten volledig ingevulde vragenlijst (N=226).



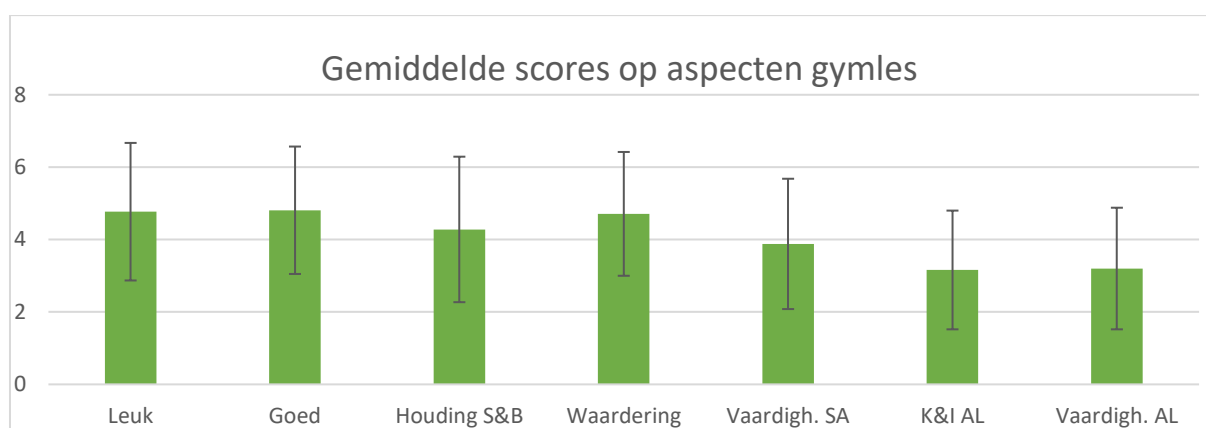
Figuur 3. Provincies waar respondenten (N=226) hun middelbare schooltijd hebben genoten.

3.2 Waardering aspecten en activiteiten gymlessen

Het eerste deel van de vragenlijst bevatte vragen over verschillende aspecten uit de les LO. Dit deel van de vragenlijst werd ingevuld door 297 personen. Van 71 personen uit deze groep zijn er geen aanvullende gegevens over fysieke activiteit bekend en ontbreken de persoonlijke gegevens. Van deze groep staan in tabel 3 de frequenties van de gekozen scores (in procenten), gemiddelde scores en standaarddeviaties van de verschillende aspecten van de lessen LO, deze scores zijn weergegeven in een grafiek (figuur 4). Bij aspect 1, 2 en 4 is te zien dat er de respondenten het een beetje met de stelling eens zijn. De gymlessen op school waren leuk, de respondenten waren er goed in en ze voelden zich over het algemeen gewaardeerd door de docent. Bij aspecten 3 en 5 is er nagenoeg neutrale mening; het gaat hier om de vraag of men door LO een positieve houding t.o.v. sport en bewegen heeft gekregen, en vaardigheden om deel te nemen aan sportieve activiteiten. Bij aspecten 6 en 7 zijn de respondenten het minder eens met de stelling. Er is volgens hen door LO niet zo zeer kennis en inzicht bijgebracht over een actieve leefstijl en ook de vaardigheden hiervoor ontbreken. Bij elke stelling is ook een redelijke spreiding te zien.

Tabel 3. Frequenties (%), gemiddelde scores en standaarddeviaties op aspecten gymles.

Aspect	1	2	3	4	5	6	7	Gem	SD
1 Ik vond de gymlessen op school leuk	9,8	7,7	6,7	10,4	20,9	25,9	18,5	4,8	1,9
2 Ik was goed in gym	5,4	7,7	9,4	16,5	18,9	22,6	19,5	4,8	1,8
3 Positieve invloed op houding ten opzichte van sport en bewegen	15,5	9,1	7,4	15,5	21,2	15,2	16,2	4,3	2,0
4 Ik voelde me over het algemeen gewaardeerd door de docent	5,7	6,4	11,8	16,8	21,5	21,9	15,8	4,7	1,7
5 Vaardigheden om beter deel te nemen sportieve activiteiten	12,5	13,5	14,1	23,2	16,8	10,4	9,4	3,9	1,8
6 Kennis en inzicht bijgebracht over een actieve leefstijl	19,5	19,5	19,5	19,9	13,1	4,7	3,7	3,2	1,6
7 Vaardigheden geleerd die ik nodig heb voor een actieve leefstijl	20,2	18,2	20,5	16,8	14,8	6,1	3,4	3,2	1,7



Figuur 4. Gemiddelde scores op verschillende aspecten van de gymles.

Er zijn veel verschillende antwoorden aangegeven bij de vragen over de leukste (>50) en minst leuke (>60) activiteiten. Deze variëren ook in het soort antwoorden. Zo zijn er respondenten die 'alles' het leukst (of juist niet leuk) vonden, of 'het einde van de les' en 'als we moesten opruimen' als favoriet hadden. Het zelf lesgeven of teams maken komt hierbij ook terug. Daarnaast zijn er ook veel trendsporten als frisbee, survival en bootcamp de revue gepasseerd. In figuur 5 zijn de sporten die meer dan 10 keer zijn genoemd weergegeven. Hieruit komt naar voren dat de meest favoriete activiteit **trefbal** is, gevolgd door **turnen** en **voetbal**. De minst favoriete activiteit zijn de **duursporten** (inclusief de Shuttle-Run test), gevolgd door **voetbal** en **turnen** (fig. 6).



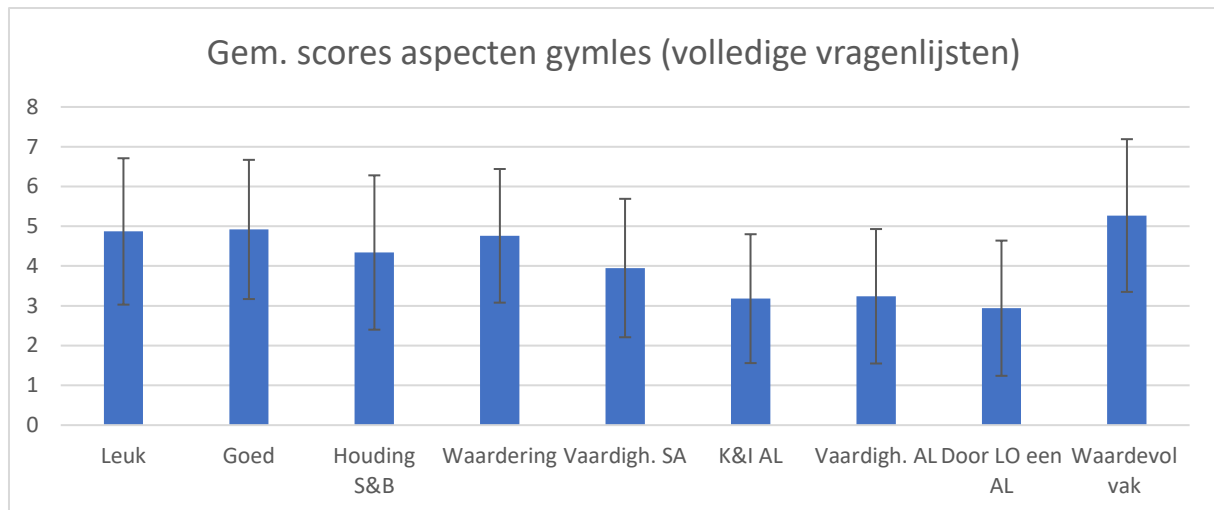
Figuur 5. Leukste activiteiten in de gymles.



Figuur 6. Minst leuke activiteiten in de gymles.

3.3 Samenhang met fysieke activiteit

Voor de samenhang met fysieke activiteit zijn alleen de vragenlijsten gebruikt die volledig zijn ingevuld. Van deze subgroep (**N=226**) worden ook eerst de beschrijvende gegevens van de eerste aspecten gegeven (fig. 7, tabel 4). Hierbij zijn 2 extra aspecten, te weten 'gym is een waardevol schoolvak' en 'ik denk dat ik door de gymles een actieve leefstijl heb'; deze stonden aan het einde van de vragenlijst. Opvallend is dat deze twee respectievelijk de hoogste (5,27) en laagste score (2,94) hebben. De overige scores wijken niet noemenswaardig af van de tabel 3, zei het dat opvalt dat alle scores net iets positiever zijn bij de groep die allen de volledige vragenlijst hebben ingevuld.



Figuur 7. Gemiddelde scores op aspecten in de gymles uit de volledig ingevulde vragenlijsten (N=226).

Tabel 4. Frequenties (%), gemiddelde scores en standaarddeviaties op aspecten gymles uit de volledig ingevulde vragenlijst.

Aspect	1	2	3	4	5	6	7	Gem	SD
1 Ik vond de gymlessen op school leuk	8,4	7,5	5,8	11,1	20,4	28,3	18,6	4,9	1,8
2 Ik was goed in gym	5,3	7,1	8,4	14,2	21,2	22,6	21,2	4,9	1,7
3 Positieve invloed op houding ten opzichte van sport en bewegen	13,3	9,7	7,1	15,0	24,8	15,0	15,0	4,3	1,9
4 Ik voelde me over het algemeen gewaardeerd door de docent	5,8	5,8	10,2	17,3	22,6	23,0	15,5	4,8	1,7
5 Vaardigheden om beter deel te nemen sportieve activiteiten	11,1	12,8	12,4	25,7	18,6	11,1	8,4	4,0	1,7
6 Kennis en inzicht bijgebracht over een actieve leefstijl	19,5	18,6	19,5	19,9	14,6	5,3	2,7	3,2	1,6
7 Vaardigheden geleerd die ik nodig heb voor een actieve leefstijl	20,4	17,3	19,9	15,9	16,4	7,5	2,7	3,2	1,7
8 Ik denk dat ik door de gymles een actieve leefstijl heb	26,1	20,8	19,0	14,2	10,2	6,6	3,1	2,9	1,7
9 Gym is een waardevol schoolvak	8,0	5,3	6,2	7,1	16,8	18,6	38,1	5,3	1,9

De vragen over fysieke activiteit zijn omgezet naar MET-scores (IPAQ, 2015). Deze MET-scores zijn gecorreleerd (Kendall's tau) met de scores van de verschillende aspecten uit de gymles (tabel 5). Bij de correlatie met deze totale fysieke activiteit zijn bijna alle correlaties significant (behalve aspect 6). Echter zijn er geen sterke verbanden te zien. De hoogste correlaties zijn waargenomen bij 'ik vond de gymlessen op school leuk' en 'ik was goed in gym' met respectievelijk r-waarden van 0,206 en 0,248. Hierbij is dus nog geen sprake van een matig verband ($r < 0,3$). Tevens zijn er correlaties berekend met alleen de intensieve activiteit (vigorous physical activity, VPA). In de correlaties met het aantal METs VPA scoren dezelfde aspecten het hoogst (respectievelijk 0,218 en 0,308). Ook hier zijn alle correlaties significant behalve aspect 6 (kennis en inzicht over een actieve leefstijl).

Tabel 5. Aspecten gymles gecorreleerd met MET-scores (totaal en MVPA)

Aspect	METs (totaal)				METs (VPA)		
	<i>r</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>		<i>r</i>	<i>R</i> ²	<i>p</i>
1	.206	0,04	.00		.218	0,05	.00
2	.248	0,06	.00		.308	0,09	.00
3	.140	0,02	.004		.145	0,02	.004
4	.129	0,02	.008		.182	0,03	.00
5	.127	0,02	.008		.134	0,02	.007
6	.092	0,01	.057		.086	0,01	.084
7	.109	0,01	.023		.112	0,01	.024
8	.104	0,01	.031		.138	0,02	.006
9	.138	0,02	.005		.149	0,02	.003

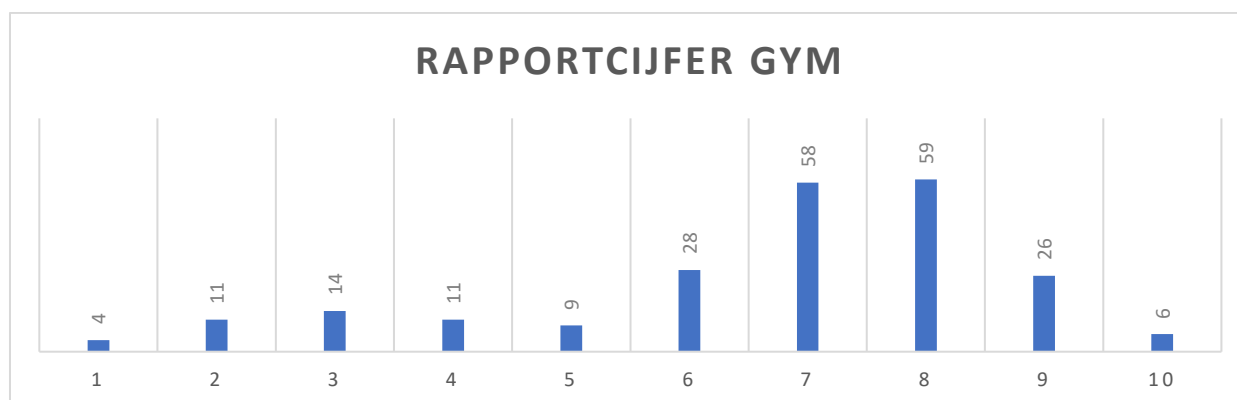
De verschillende aspecten zijn ook onderling gecorreleerd (tabel 6). Elke correlatie is hierbij significant ($p < 0,01$). Hierin zijn de sterkste verbanden te zien tussen 'ik vond gym leuk' en 'ik was goed in gym' ($r = 0,621$), 'ik vond gym leuk' en 'houding t.o.v. sport en bewegen' ($r=0,683$). Ook de verbanden tussen 'vaardigheden geleerd voor een actieve leefstijl' en 'kennis en inzicht over een actieve leefstijl' ($r = 0,679$) en 'vaardigheden geleerd voor een actieve leefstijl' en 'door de gymles een actieve leefstijl' ($r = 0,683$) springen eruit.

Tabel 6. Onderlinge correlaties tussen de aspecten van de gymles.

	Leuk	Goed	Houding	Waard.	V. SA	K&I	V. AL	LO -> AL	Waardevol
Leuk		.621	.683	.538	.509	.470	.487	.505	.569
Goed			.507	.422	.386	.315	.348	.320	.424
Houding				.485	.555	.568	.540	.529	.579
Waard.					.466	.412	.402	.423	.418
V. SA						.587	.658	.581	.450
K&I							.679	.645	.367
V. AL								.683	.391
LO -> AL									.427

3.4 Rapportcijfer

Gemiddeld scoort de gymles een rapportcijfer van 6,6 ($\pm 2,1$). Ter illustratie staat in figuur 8 aangegeven hoe vaak een rapportcijfer is voorgekomen.



Figuur 8. Frequentie van gegeven rapportcijfers (N=226).

3.5 Anekdoten

Alle bruikbare anekdoten zijn gebundeld en als bijlage toegevoegd aan het masterpiece (bijlage 2). Hierbij zijn ze gecategoriseerd in **positieve** (24), **negatieve** (28) en neutrale (9) anekdoten. De anekdoten zijn heel divers; van homeruns tot overwinningen en blessures en ongelukken tot maandelijkse perikelen. Opvallend is dat de negatieve anekdoten vooral gaan over het gebrek aan competentiegevoelens en de reacties van de docent en klasgenoten daarop.

“Erg naar. Altijd laatst gekozen. Altijd uitgejouwd en gezegd wat je fout doet. Zowel door leerlingen als leraar. “Je hebt echt geen idee wat je aan het doen bent hè? Haha” - gymlerares klas 6. Heb het idee dat de gymlessen mij juist anti-sport hebben gemaakt. Heb het idee; ‘nu eindelijk van de middelbare school af, hoef ik nooit meer te sporten.’ Volgens mij is dat totaal het verkeerde resultaat”

Dit citaat illustreert de frustratie van velen. Het als laatst gekozen worden en het gebrek aan waardering van klasgenoten de docent is een veel voorkomend item. Daarnaast komt ook het gebrek aan variatie, keuzes en het verplichte karakter naar boven.

“Pfff.. Het was verschrikkelijk. Verplicht meedoen in activiteiten waar jezelf niks over had in te brengen, zodat je maar je algemeen gemiddelde niet omlaag haalde. Ook als jij je niet goed voelde, ook als je een vrouwelijk maandelijkse probleempje had. Ik vond het echt verschrikkelijk. Het is een belangrijk vak, maar het was totaal niet leuk.”

Uit de positieve anekdoten komt naar boven dat de LO-docenten een belangrijke invloed hebben gehad op de positieve perceptie op de gymles.

“Onze gym docent daagde ons altijd uit om net iets verder te gaan dan dat je kon. Dit vond ik zelf heel prettig hierdoor wilde ik ook steeds beter mijn best doen in de lessen”

“De docenten maakten ons enthousiast en de lessen aantrekkelijk. Ze namen ons serieus door in een map te noteren hoe we bewogen. Verder kregen we alle onderdelen.”

Daarnaast is te zien dat de gymles gewaardeerd werd omdat er dan lekker bewogen kon worden en dat de gymles het uitgelezen moment was om energie kwijt te raken. In de neutrale anekdoten worden ook andere aspecten van de gymles toegelicht of werden er zelfs suggesties op de vragenlijst gegeven.

“Gym op de middelbare school kon ik niet, maar de school liet leerlingen soms ook een sport les proeven bij een vereniging. Hierdoor heb ik één sport ontdekt waarin ik niet faal en dat is kickboks. Doordat ik niet zo hard faalde in kickboks zoals ik standaard wel doe bij wat voor gymles dan ook, vond ik kickboks wel leuk en ben ik later op kickboks gegaan, maar voor de gymlessen op school bleef ik ongemotiveerd.”

“Nee, maar wel een toelichting op de vragenlijst. Bij gym lag de focus vooral op de sport zelf. Er werd geen aandacht besteed aan waarom gym gezond was en wat het nu eigenlijk met je lichaam deed. Een stukje blessurevoorkoming / behandeling had ik ook zeker van meerwaarde gevonden.”

4. Discussie

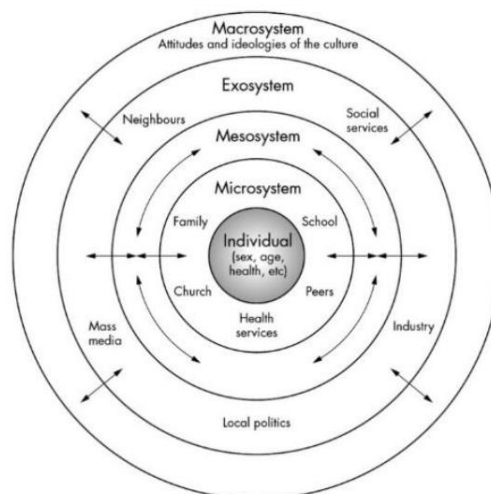
Met het Grote Gym-Gesprek is getracht om in kaart te brengen hoe jongvolwassenen uit Nederland terugkijken op de gymlessen op de middelbare school. Hierbij is gekeken naar het plezier in de gymlessen, de waardering van specifieke activiteiten, de ervaren competentie, ervaren verbondenheid, verworven vaardigheden en verworven kennis en inzicht. Daarnaast is er gekeken naar de invloed van de gymles op de fysieke activiteit en de attitude ten opzichte hiervan. In dit onderzoek is specifiek onderzoek gedaan onder personen in de leeftijd 18-24 jaar, om te zorgen dat de school-tijd nog niet te lang geleden was, en om een beeld te krijgen van recente praktijken in de gymlessen. Eén van de theorieën die bij het verklaren van eigen herinneringen wordt gehanteerd is 'Autobiographical Memory' (AM) (Tulving, 1983). In literatuur over AM in het onderwijs wordt gesteld dat herinneringen thematisch worden geclusterd en dat er interactie is tussen emoties, gebeurtenissen en relaties (Baddely, Eysenck & Anderson, 2009). Als er teruggedacht wordt aan een potje trefbal dan is de herinnering niet sec wat er is gebeurd, maar wordt er ook een koppeling gemaakt naar bijvoorbeeld klasgenoten en emoties (Sidwell & Walls, 2014). In de resultaten is te zien dat de aspecten 'ik vond de gymlessen op school leuk', 'ik was goed in gym' en 'ik voelde me gewaardeerd door de docent' het hoogst scoren. Lager scoren de aspecten 'positieve houding ten opzichte van sport en bewegen', 'vaardigheden geleerd om beter deel te nemen aan sportieve activiteiten'. Er is weinig literatuur beschikbaar die specifiek kijkt naar herinneringen van LO. Ver in het verleden is onderzocht op welke manier de ervaringen bij LO bij vrouwen van invloed is geweest op hun houding ten opzichte van een actieve en gezonde leefstijl (Thomas, 1985). De helft van deze vrouwen gaf aan dat ze LO 'haatten'. In een recentere studie schenken Sinelnikov en Hastie (2010) in een studie aandacht aan de AM van leerlingen ten opzichte van Sport Education in de les LO. Hieruit blijkt dat leerlingen zich niet een algemeen beeld van de les LO herinneren, maar vooral de 'events' en de interactie tussen docent en leerlingen. Casey en Quennerstedt (2015) koppelen de herinnering aan LO aan de opvattingen van psycholoog John Dewey en concluderen daaruit dat leerlingen in hun herinneringen opnieuw deelnemen aan de gymles (*re-membering*) waarbij de les LO vooral als 'lekker sporten' wordt ervaren.

De uitkomsten van de waarderingsvragen van het Grote Gym-Gesprek lijken het beeld uit het beperkt aanwezige eerdere onderzoek enigszins te bevestigen. Respondenten geven gemiddeld een redelijke waardering aan de lessen, maar de 'leereffecten' en invloed op de attitude worden lager ingeschat. Dit roept de vraag op in hoeverre leerlingen LO als een 'leervak' zien, of dat het in hun beleving vooral gaat om het hebben van plezier in de les. Of zoals eerder gesteld door Harry Stegeman in een column (2014): 'gym is gewoon leuk omdat het leuk is'. Vaak is er bij LO dan ook sprake van een 'activiteiten-gestuurd' curriculum, zonder dat er wordt gewerkt met specifieke leerdoelen (Borghouts, Slingerland, Vos, 2016).

Dit wil niet zeggen dat alle leerlingen LO leuk vinden. Zo gaf 21,7% van de respondenten een onvoldoende als algehele waardering voor het vak. Ook varieert de waardering voor verschillende activiteiten; turnen en voetbal scoren hoog zowel bij de leukste als minst leuke activiteiten. Eerder is aangetoond dat competentiegevoelens (Cairney et al., 2012) en sekseverschillen (Slingerland & Borghouts, 2013) bijdragen aan motivatie voor de les. Het verschil tussen jongens en meisjes komt ook in dit onderzoek duidelijk naar voren, voor wat betreft de meest gewaardeerde activiteiten. Van de respondenten die voetbal het meest waardeerde was 69% man, bij turnen was 70% vrouw. Ondanks het hoge percentage respondenten die de gymles als enigszins leuk hebben ervaren (65,3%) en een groot percentage dat de waarde van gym als schoolvak inziet (73,5%) is er ook een subgroep die minder plezier heeft gehad aan de gymles. Vooral in de anekdotes wordt er soms een ontluisterend beeld geschetst van de gymles. Naast dat het 'als laatste gekozen worden' geregeld terugkomt is daarbij ook het voor schut zetten van leerlingen voor de hele klas een terugkerend thema. Leerlingen met lage competentiegevoelens voelen zich blijkbaar bij LO voor schut gezet, mede omdat ze voor het oog van medeleerlingen beoordeeld worden op hun bewegingsvaardigheid. Eén respondent stelt het heel erg sterk: "*nu eindelijk van de middelbare school af, hoef ik nooit meer*

te sporten”. LO heeft in dit geval het tegengestelde bereikt van wat het poogt te doen. Zelf concludeert deze respondent ook: “volgens mij is dat totaal het verkeerde resultaat”. Er moet met het lezen van de anekdotes, zoals bij de interpretatie van het gehele onderzoek uiteraard wel rekening gehouden worden dat het waarschijnlijk is dat vooral personen met een extreme mening over LO hebben gereageerd. Zij voelen zich immers het over het algemeen het meest geroepen om deel te nemen aan een open enquête als in het huidige onderzoek is gebruikt.

Kijkend naar de invloed van LO op fysieke activiteit is er onderscheid te maken tussen drie aspecten; welke invloed de lessen LO hebben gehad volgens de jongvolwassenen op hun activiteit, welke invloed de lessen LO hebben gehad op hun *attitude* ten opzichte van fysieke activiteit en hoe de retrospectieve waardering voor aspecten van de gymles samenhangen met het daadwerkelijke niveau van fysieke activiteit. Opvallend is dat de eerste twee aspecten gemiddeld de laagste scores hebben ten opzichte van alle andere aspecten. Blijkbaar vinden de respondenten dat de gymles dus weinig bijdraagt aan aspecten van een actieve leefstijl, terwijl dit de voornaamste overkoepelende doelstelling is van het vak (Brouwer et al., 2011). De samenhang tussen op de vragenlijst gewaardeerde aspecten en het daadwerkelijke niveau van fysieke activiteit blijkt dan ook niet heel sterk te zijn. Hoewel de meeste correlaties significant zijn blijkt dat de samenhang voor alle aspecten laag is met het totaal aantal METS ($<0,2$). De aspecten ‘ik vond de gymlessen op school leuk’ en ‘ik was goed in gym’ scoren hierbij iets hoger (respectievelijk 0,206 en 0,248). Kijkend naar de samenhang tussen de LO-aspecten en de METS uit VPA is er een lichte stijging te zien van de R-waardes. Aangezien sportieve activiteiten een onderdeel vormen van VPA kan er wellicht voorzichtig geconcludeerd worden dat de (waardering voor) LO meer invloed heeft op sportdeelname dan op activiteiten van matige intensiteit, die voor een groot deel onze totale energieverbruik bepalen. Gezien de focus bij LO op sportieve activiteiten zou dat niet onlogisch zijn. Echter, ook hiervoor is maar de vraag hoe relevant deze effecten zijn, zeker op lange termijn. Dat die twijfelachtig zijn, is eerder al gesuggereerd (Trudeau & Shepard, 2005; 2008), waarbij er tevens een gebrek aan langetermijn studies is om hierover onderbouwde conclusies te kunnen trekken (Slingerland & Borghouts, 2011). Daarbij is het uitoefenen van invloed op het gedrag (in dit geval fysieke activiteit) is zeer complex. De lessen LO zijn eigenlijk maar een klein onderdeel van het leven van leerlingen. Het Ecologische Model van Bronfenbrenner (1977) gaat ervan uit dat het gedrag van een individu wordt beïnvloed door personen, gebeurtenissen en ontwikkelingen in de omgeving. In dit model staat het individu centraal (figuur 9).



Figuur 9. Het Sociaal-Ecologische Model (Bronfenbrenner, 1977).

De ringen daarom heen zijn beïnvloedingssferen. De eerste ring, het microsysteem, staan de mensen waarmee de leerling het meest in contact zijn: familie, vrienden en school. Deze staan het dichtste bij het individu en daarom hebben interventies in deze ring op korte termijn het beste effect. Echter, de effecten dergelijke interventies zijn minder lang houdbaar (blijvend) dan interventies die in de buitenste ringen worden geïmplementeerd (Langille & Rodgers, 2001). In het mesosysteem staan de relaties tussen de mensen in het microsysteem centraal. Daarin is de verbondenheid van de leerling met de omgeving voor een belangrijk deel verankerd. Bewegingsonderwijs is dus eigenlijk maar een subonderdeel in de beïnvloedingssferen van het individu en de 'keuze' voor een actieve leefstijl kan ook afhankelijk zijn van familie, vrienden en sportverenigingen. Volgens het Trans-contextuele model van Hagger (2007) biedt de schoolcontext mogelijkheden om aan motivatie voor een actieve leefstijl te werken, maar zorgt het 'extra-murale' gedeelte pas voor echte gedragsverandering. Hierin wordt een koppeling gemaakt naar de Theory of Planned Behaviour (TPB, Azjen, 1991). In de vrije tijd van leerlingen ontstaat pas een attitude en de intentie tot gedragsverandering of -behoud, in dit geval van een actieve leefstijl.

Ondanks deze, theoretisch gezien, weinig kansrijke positie, zal het bewegingsonderwijs om invloed te hebben op een actieve leefstijl, vaardigheden en attitudes moeten aanleren die leerlingen in hun vrije tijd kunnen toepassen. De resultaten uit dit onderzoek laten zien dat personen die terugkijken op LO, denken dat de langetermijneffecten van die vaardigheden en attitudes opgedaan bij het vak, twijfelachtig zijn. De waarde van LO blijkt voor een behoorlijk deel van hen vooral te liggen in het acute plezier om tijdens schooltijd met elkaar te sporten. Dit plezier in bewegen is potentieel een belangrijke factor die kan bijdragen aan motivatie van leerlingen voor een actieve leefstijl (Prochaska et al., 2003; MacPhail et al., 2008; Lorusso et al., 2013; Jaakkola et al., 2015). Gezien de toenemende prevalentie van inactiviteit (Dumith et al., 2011) pleitten sommige auteurs echter voor meer expliciete gezondheid gerelateerde doelen voor het vak. Er zijn op basis daarvan diverse 'Health Related Fitness' curriculum modellen ontwikkeld (Houston & Kullina, 2014) om invulling te geven aan de gymles. Hierin worden 'lifetimeskills' als wandelen, hardlopen en fitnessoefeningen geïntegreerd in het bewegingsonderwijs. De vraag is hoe deze curricula zich verhouden tot het stimuleren van plezier in de gymles. De resultaten van het huidige onderzoek tonen bijvoorbeeld aan dat duursportactiviteiten als minst leuk worden gezien. 'Health Based Physical Education' (HBPE, Haerens, 2011) zou, mits goed uitgevoerd, daarom wellicht een goed alternatief zijn. In dit *pedagogische* model wordt niet alleen gefocust op het bewegen, maar er is ook een component die zich richt op leren in het affectieve leerdomein. Leerlingen leren om de meerwaarde van bewegingsonderwijs in te zien. Dit model gebruikt de kennis van de Zelf-determinatie theorie (ZDT, Deci & Ryan, 2000) waarin gesteld wordt dat de motivatie van leerlingen in meer of mindere mate zelf-gedetermineerd is en zich verschuift op een continuüm van a-motivatatie tot intrinsieke motivatie. Zoals in de inleiding beschreven staan hierbij de 'psychologische basisbehoeften', autonomie, competentie en verbondenheid centraal (Vallerand, 2001; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). Er moet aandacht geschonken worden aan, voor de leerlingen, leuke activiteiten die van invloed zijn op de autonome motivatie van leerlingen. Wanneer jongeren autonoom gemotiveerd zijn, hebben ze het gevoel hebben dat ze 'willen' deelnemen aan de les LO, ervaren ze hun deelname als hun persoonlijke en vrije keuze en hebben ze 'zin' om te bewegen en te sporten (Haerens, 2014). Naast verbetering en behouden van fysieke fitheid (Mayorga-Vega et al., 2015) blijkt dat als leerlingen begrijpen dat de lessen LO zinvol en nuttig zijn en als ze er plezier aan beleven dat ze meer fysiek actief zijn in hun vrije tijd (van Berghe et al., 2013). HBPE pleit dus voor een bredere kijk op de gymlessen dan het klassieke 'activiteitengestuurde' curriculum.

De resultaten van het Grote Gym-Gesprek suggereren dat er op dit terrein nog veel winst is te behalen op langetermijneffecten van het bewegingsonderwijs. HBPE biedt mogelijkheden om leerlingen te vormen tot regelmatige, gemotiveerde, geïnformeerde en kritische bewegers (Fernandez-Rio, 2016; Bowler & Sammon, 2015). *Regelmatige bewegers* die actief deelnemen aan fysieke activiteiten binnen en buiten school, met als doel het ontwikkelen van een actieve leefstijl. *Gemotiveerde bewegers* die een positieve houding hebben ten opzichte van fysieke activiteit en zichzelf blijven uitdagen om fysiek beter te worden. *Geïnformeerde bewegers* die de vaardigheden

hebben om te beslissen op welke wijze ze veilig en effectief deel kunnen nemen aan sportieve activiteiten, en die kennis hebben van de effecten op een actieve leefstijl. *Kritische bewegers* die kennis hebben over correcte fysieke activiteiten en een positieve invloed hebben op hun eigen leefstijl en die van anderen. Deze pedagogische invalshoek, die aansluit bij de beoogde doelen van LO zoals die in Nederland zijn geformuleerd, kan er wellicht toe bijdragen om kinderen beter bekwaam te maken voor een blijvende, perspectiefrijke, zelfstandige en verantwoorde deelname aan de bewegingscultuur als onderdeel van een gezonde en actieve leefstijl.

Concluderend kan er gezegd worden dat de gymlessen volgens de deelnemers van het Grote Gym-Gesprek weinig invloed hebben gehad op hun huidige fysieke activiteit en dat de gymlessen ook weinig invloed gehad hebben op hun attitude ten opzichte van fysieke activiteit. Er is veel variatie in de waardering voor de verschillende aspecten, waarbij plezier in de gymles het hoogst gewaardeerde aspect is en dat de verworven vaardigheden en kennis m.b.t. een actieve leefstijl het laagst zijn gewaardeerd. Er blijkt weinig samenhang te zijn tussen de retrospectieve waardering voor de aspecten van de gymles en de daadwerkelijke fysieke activiteit van de respondenten. Om een nog beter beeld te kunnen geven over de huidige stand van zaken in het gymonderwijs is het wenselijk om de online vragenlijst van het Grote Gym-Gesprek 'open' te laten staan waarbij getracht wordt om meer respondenten uit de populatie te bereiken. Gedacht kan worden aan een stedelijk, provinciaal of landelijk onderzoek waarbij meerdere partijen betrokken zijn in de uitvoering ervan. Daarnaast zou het, om meer invloed uit te kunnen gaan oefenen op de fysieke activiteit van leerlingen, interessant zijn om te onderzoeken op welke wijze daar op dit moment aandacht wordt besteed in de curricula van middelbare scholen en de sportacademies. Om als docent LO bij te kunnen dragen aan de landelijke doelstelling is het van belang om tijd en energie te steken in leuke, interessante en uitdagende activiteiten voor hun leerlingen waarbij leerdoelen, activiteiten en toetsing goed op elkaar zijn afgestemd. Hierbij moet getracht worden om elke leerling in zijn/haar waarde te laten en te laten excelleren op hun eigen niveau, waarbij de fysieke vaardigheid van leerlingen niet ten koste mag gaan van, of een beperkende invloed mag hebben op affectieve en cognitieve leeropbrengsten.

Referenties

- Alexander, P. A., Schallert, D. L. & Reynolds, R. E. (2009). What is learning anyway? A topographical perspective considered. *Educational Psychologist* 44(3): 176–192.
- Azjen, I. (1991). The Theory of Planned Behaviour. *Organizational behaviour and human decision processes*, 50, 197-211.
- Baddeley, M.W., Eysenc, M.C. & Anderson, M.C. (2009) *Memory*. Hove and New York. Psychology Press. ISBN 978-1-84872-001-5
- Baker, S. R. (2004). Intrinsic, extrinsic, and amotivational orientations: Their role in university adjustment, stress, well-being, and subsequent academic performance. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 23, 189–202.
- Barr-Anderson, D. J., et al. (2008). But I Like PE, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79:1, 18-27.
- Bauman, A., et al. (2009). Progress and pitfalls in the use of the International Physical Activity Questionnaire (IPAQ) for adult physical activity surveillance. *J. Phys. Act. Health* 6 (Suppl 1), S5–S8.
- Bauman, A., et al. (2009). The International Prevalence Study on Physical Activity: results from 20 countries. *Int. J. Behav. Nutr. Phys. Act.* 6, 21.
- Bax, H. (2010). *De samenleving over de kwaliteit van bewegen & sport op school. Een spiegel voor de vakwereld*. Jan Luiting Fonds. Uitgave 94.
- Berentzen, T., et al. (2007). Physical Inactivity, Obesity and Health. *Scand J Med Sci Sports* 2007. 17: 301–302.
- Beurden, E., et al. (2003). Can we skill and activate children through primary school physical education lessons? “Move it Groove it” a collaborative health promotion intervention. *Preventive Medicine*. 36(4).493–501.
- Billitz, J. (2015). Goal orientation and intrinsic motivation for physical education: does perceived competence matter?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 86:9. 53-53.
- Blair, S.N., (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *Br. J. Sports Med.* 43, 1–2.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., Vos, S. (2016). Exploring constructive alignment in PE in the Netherlands; a mixed methods approach. *AIESEP World Congress, Laramie (USA)*, June 8-11, 2016.
- Bowler, M., & Sammon, P. (2015b). Should we have a model for health-based physical education?. Uit: <https://peandsportvlog.wordpress.com/2015/10/01/vlog-17-should-we-have-a-model-for-health-based-pe/>
- Brofenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist* 32. 513-531.

- Brouwer, B. et al. (2011). Human Movement and Sports in 2028. Een blik op de toekomst van lichamelijke opvoeding/bewegingsonderwijs en sport en spel. SLO.
- Caballero, B. (2007). The Global Epidemic of Obesity: an Overview. Bloomberg School of Public Health Vol. 29.
- Cairney, J., et al. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity 2012, 9:26.
- Casey, A. & Quennerstedt, M. (2015). "I just remember rugby": Re-memembering Physical Education as More Than a Sport. Research Quarterly for Exercise and Sport. 86:1, 20-50.
- CBS (2015). Gezondheidsmonitor, GGD'en, CBS en RIVM.
- CBS (2000). De Nationale Doorsnee – Analyse van de uitkomsten.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2004). Participation in high school physical education – United States, 1991 - 2003. Morbidity and Mortality Weekly Report 53. 844–847.
- Cleland, V., Dwyer, T., Blizzard, L. & Venn, A. (2008). The provision of compulsory school physical activity: associations with physical activity, fitness and overweight in childhood and twenty years later. International Journal of Behaviour Nutrition Physical Activity 5:14.
- Corbin, C. B. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. J. Teach. PE 21. 138-144.
- Crum, B. (1992). Versporting van de samenleving en interne differentiatie van sport. Spel en Sport 91. 2-6.
- Dale, D., et al. (1998). Can conceptual physical education promote physically active lifestyles? Pediatric Exercise and Science 10. 97–109.
- Deci, E., Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. New York: Plenum.
- Deci, E., Ryan, R.M. (2000). The 'what' and the 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. Psychological Inquiry, 11.
- Dumith, S. C., et al. (2011) Worldwide prevalence of physical inactivity and its association with human development index in 76 countries. Prev. Med. 53, 24-28.
- Dwyer, T., Coonan, W.E., Leitch, D.R., Hetzel, B.S., & Baghurst, R.A. (1983). An investigation of the effects of daily physical activity on the health of primary school students in south Australia. International Journal of Epidemiology, 12, 308–313.
- Fernandez-Rio, J. (2016). Health-based Physical Education: A Model for Educators. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 87:8, 5-7.
- Fairclough S. J. & Stratton, G. (2005) Physical activity levels in middle and high school physical education: a review. Pediatric Exercise and Science 17(3). 217–236.

Fairclough, S. & Stratton, G. (2005). 'Physical education makes you fit and healthy'. Physical education's contribution to young people's physical activity levels. *Health Education Research* (20). 1, 14-23.

Fairclough, S., Stratton, G., & Baldwin, H. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8, 69–84.

Fardy, P. S., Azzollini, A., & Herman, A (2004). Health-Based Physical Education in Urban High Schools: The PATH Program. *Journal of teaching in Physical Education*, 23, 359-371.

Feldman, R. S. (2005). *Child Development*. Pearson Education. 457.

Field, R. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. SAGE

Ghosh, S., et al. (2013). Integrative pathway analysis of a genomewide association study of VO2max response to exercise training. *Journal of Applied Physiology*, 115 (9), 134-1359.

Guthold, R., et al. (2008). Worldwide variability in physical inactivity a 51-country survey. *Am. J. Prev. Med.* 34, 486–494.

Haerens, L. et al. (2014). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship tot the adoption of a physically active lifestyle among university students. *EPER* 16(2). 117-139.

Haerens, L., et al. (2014). De doelen van gezondheids gerelateerde Lichamelijke Opvoeding. *Lichamelijke Opvoeding* 11. 12-13.

Haerens, L. et al. (2011). Toward the Development of a Pedagogical Model for Healt-Based Physical Education. *Quest* 63. 321-338.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63, 321–338.

Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., & Vansteenkiste, M. (2010). The quality and quantity of motivation for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117–139.

Hagger, M., & Chatzisarantis, N. (2012). Transferring motivation from educational to extramural context: a review of the trans-contextual model. *European Journal Psychological Education*, 27, 195-212.

Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211–223.

Hortz, B., & Petosa, R. (2006). Impact of the "Planning to be Active" leisure time physical exercise program on rural high school students. *Journal of Adolescence and Health* 39. 530–535.

Houston, J., Kulinna, P. (2014) Health-Related Fitness Models in Physical Education, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27:2, 20-26.

IPAQ (2005). Guidelines for data processing and analysis of the international physical activity questionnaire (IPAQ). Short and Long Forms.

Jaakkola, T., et al. (2015). Students' preceptions of motivational climate and enjoyment in finnish physical education: a latent profile analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*. 14. 477-483.

Jackson-Kersey, R. & Spray, C. (2015). The effect of percieved psychological need support on amotivation in physical education. *European Physcial Education Review* 22(1). 99-112.

Jackson-Kersey, R. & Spray, C. (2013). Amotivation in physical education: relationships with physical self-concept and teacher ratings of attainment. *European Physcial Education Review* 193(3). 289-301.

Janssen, I., et al. (2005). Comparison of overweight and obesity prevalence in school-aged youth from 34 countries and their relationships with physical activity and dietary patterns. *Obesity Reviews* 6. 2: 123-132.

Kemper, H. C. G., Ooijendijk, W. T. M., Stiggelbout, M. (2000). Consensus over de Nederlandse norm voor gezond Bewegen. *TSG* 78. 180-183. *BMJ*. 354:i3857.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11, 239–255.

Krijgsman, C., et al. (2017). Performance grading and motivational functioning and fear in physical education: a self-determination theory perspective. *Learning and individual differences* 56. 202-211.

Kyu, H. H., et al. (2016). Physical activity and risk of breast cancer, colon cancer, diabetes, ischemic heart disease, and ischemic stroke eventes: systematic review and dose-response meta-analysis for the global burden of disease study 2013.

Langlille, J. D. & Rodgers, W. M. (2010). Exploring the Influence of a Social Ecological Model on School-Based Physical Activity. *Health Education & Behaviour*. 879-893.

Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L.G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567–582.

Lobstein, T., Frelut, M. L. (2003). Prevalence of overweight among children in Europe. *Obesity Reviews* 4:195

Lorusso, J. R., Pavlovich, S. M., Lu, C. (2013). Devolving Student Enjoyment in Physical Education. *Physical & Health Education J*. 14-18.

MacPhail, S. M., et al. (2014). Age, physical inactivity, obesity, health conditions, and health-related quality of life among patients receiving conservative management for musculoskeletal disorders. *Dove Press Clinical Interventions in Aging* 2014:9.

MacPhail, A, Gorely, T., Kirk, D., & Kinchin, G. (2008). Children's experiences of fim and enjoyment during a season of sport education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 79(3). 344-355.

Malina, R. M. (2001). Physical activity and fitness: pathways from childhood to adulthood. *Am. J. Human Biology* 13(2). 162-172.

- MacDavid, L., Cox, A. E., McDonough, M. H. (2014). Need fulfillment and motivation in physical education predict trajectories of change in leisure-time physical activity in early adolescence. *Psychology of Sport and Exercise* 15. 471-480.
- Mayorga-Vega, D., et al (2015). Effects of a physical education-based programme on health-related physical fitness and its maintenance in high school students: a cluster-randomized controlled trial. *European Physical Education Review*, 22(2), 243-259.
- McKenzie, T. L., et al. (1996). School physical education: effect of the Child and Adolescent Trial for Cardiovascular Health. *Preventive Medicine* 25(4). 423-431.
- Meltzer, M.W. (2011). Instructional models for physical education. Holcomb Hathaway, Publishers.
- NSO (2005). Nationaal Sport Onderzoek; onderzoeksverantwoording. Dongen: Gfk. Ond. Nr. 7289.rm/mw
- NTU (2007). Taalpeil-onderzoek. Onderwijs Nederlands in Nederland, Vlaanderen en Suriname. DUO Market Research.
- Pate, R. R., et al. (2005). Promotion of physical activity among highschool girls: a randomized controlled trial. *American Journal of Public Health* 95(9). 1582–1587.
- Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmentally protective behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504
- Pietiläinen, K. H., et al. (2008). Physical Inactivity and Obesity: A Vicious Circle. *Nature publishing Group Articles Epidemiology* 2:16.
- Prochaska, J. J., Sallis, J. E., Slymen, D. J., & McKenzie, T. L. (2003). A longitudinal study of children's enjoyment of physical education. *Pédiatrie Exercise Science*. 15(2), 170-178.
- Raitakari, O., T., et al. (2005) Obesity in childhood and vascular changes in adulthood: insights into the cardiovascular risk in young Finns study. *Int. J. Obesity* 29: 101-104
- Reijgersberg N, Pulles I, Breedveld K. Monitor Jongeren Op Gezond Gewicht 2015. Mulier Instituut. Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu.
- Sallis, J. F., et al. (1997) The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*. 87(8). 1328-1334.
- Shen, B. (2015). Gender differences in the relationship between teacher autonomy support and amotivation in physical education. *Sex Roles* 72. 163-172.
- Shen, B., et al. (2010). An Amotivation Model in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 29. 72-84.
- Sidwell, M. & Walls, T. (2014). Memories of Physical Education. *The Physical Educator* 71. 682-698.
- Sinel'nikov, O.A. & Hastie, P.A. (2010). Students' Autobiographical Memory of Participation in Multiple Sport Education Seasons. *Journal of Teaching in Physical Education*. 29. 167,183.

Sjöström, M., et al. (2006). Health-enhancing physical activity across European Union countries: the Eurobarometer study. *J. Public Health* 14, 291–300.

Slingerland, M., et al. (2014). Differences in perceived competence and physical activity levels during single-gender modified basketball game play in middle school in physical education. *EPER* 20(1). 20-35.
Slingerland, M., Borghouts, L. (2008). Kan LO bijdragen aan de beweegnorm? *Lichamelijke Opvoeding* 8. 12-15.

Slingerland, M. & Borghouts, L. (2011). Direct and Indirect Influence of Physical Education-Based Interventions on Physical Activity: A Review. *Journal of Physical Activity and Health* 8. 866-878.

Slingerland, M., Oomen, J. & Borghouts, L. (2011). Physical activity levels during Dutch primary and secondary school physical education. *European Journal of Sport Science*, 11:4, 249-257.

Slingerland, M. & Borghouts, L. (2008). Kan LO bijdragen aan de beweegnorm? *Lichamelijke Opvoeding* 8. 12-15.

Solmon, M. A. (2015). Optimizing the role of physical education in promoting physical activity: a social-ecological approach. *Res. Qua. Exc. & Sport*. 86:4. 329-337.

Solmon, M. A. (2003). Student issues in physical education classes: Attitudes, cognition, and motivation. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (2nd ed.), *Student learning in physical education* (pp. 147-163). Champaign, IL: Human Kinetics.

Standage, M., Duda J. L., Ntoumanis, N. (2003). Model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*. 95(1). 97-110.

Stegeman, H. (2007). *Naar beter bewegingsonderwijs. Over de kwaliteit van sport en bewegen op school*. Mulier Instituut.

Stratton, G. (1996). Children's heart rates during physical education lessons: a review. / *Frequences cardiaques des enfants pendant les cours d'éducation physique: revue*. *Pediatr Exerc Sci* 8(3):215–233.

Stuij, M., Wisse, E., Mossel, G. van, Dool, R. den, Lucassen, J. (2011). *School, Bewegen en Sport*. Mulier Instituut.

Sun, H., Chen, A. & Zhu, X., et al. (2012). Curriculum matters: Learning science-based fitness knowledge in constructivist physical education. *The Elementary School Journal* 113: 215–229

Ten Brinke, G., et al. (2007). Basisdocument Bewegingsonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Jan Luiting Fonds. Uitgave 86.

Thomas, J. (1985). Remembrance of things past and best forgotten. *Physical Education Review*, 8, 3–6.

Trudeau, F., et al. (1998). Long-term follow-up of participants in the Trois-Rivieres Semi-Longitudinal Study of Growth and Development. *Pediatric Exercise and Science* 10(4). 366–377.

Trudeau, F., Shepard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Med* 35(2). 89-105.

Trudeau, F., Shepard, R. J. (2008). Is there a long-term health legacy of required physical education? *Sports Med* 38(4). 265-270.

Tulving, E. (1983). *Elements of episodic memory*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263–319). Champaign, IL: Human Kinetics.

Vallerand, R.J., et al. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 150–172.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of selfdetermination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16.

Van Berkel, M., et al. (2004). *Basisdocument Bewegingsonderwijs*. Jan Luiting Fonds. Uitgave 78.

Van den Hurk, K., et al. (2006). Prevalentie van overgewicht en obesitas bij jeugdigen 4-15 jaar in de periode 2002-2004. TNO-KVL, Leiden.

Withrow, D., & Alter, A. (2011). The economic burden of obesity worldwide: a systematic review of the direct costs of obesity. *Obesity Reviews* 12, 131-141.

Zang, T., et al. (2014). Constructing cardiovascular fitness knowledge in physical education. *European Physical Education Review* 20(4). 425-443.

Bijlage 1: Vragenlijst Het Grote Gym-Gesprek

Dank dat je mee wilt doen aan het Grote-Gym-Gesprek!

Er zijn meerdere benamingen voor het vak, in deze vragenlijst wordt het gewoon 'gym' genoemd. Wellicht heette het bij jou op school Lichamelijke Opvoeding, Sport, Sport en Bewegen, Bewegingsonderwijs of nog iets anders... Invullen duurt maar 5 minuten! Je gegevens worden anoniem behandeld.

We vragen je de onderstaande stellingen goed te lezen. Geef eerlijk aan in hoeverre je het eens bent met de uitspraak die er staat. Dat doe je door een bolletje aan te klikken bij de cijfers 1 t/m 7. Hoe hoger het cijfer, hoe meer je het eens bent met de uitspraak.

1. Ik vond de gymlessen op school leuk.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

2. Welke activiteit vond je het **leukste** om te doen tijdens gym?

3. Welke activiteit vond je het **minst leuk** om te doen?

4. Ik was **goed in gym**.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

5. De gymlessen hebben een positieve invloed gehad op mijn **houding ten opzichte van sport en bewegen**.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

6. In de gymlessen voelde ik me over het algemeen gewaardeerd door de docent.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

7. In de gymlessen heb ik vaardigheden geleerd waardoor ik later beter heb kunnen deelnemen aan **sportieve activiteiten**.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

8. De gymlessen hebben mij meer **kennis en inzicht** bijgebracht over een actieve leefstijl.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

9. In mijn gymlessen heb ik vaardigheden geleerd die ik nodig heb voor een **actieve leefstijl**.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

10. Hoe zit het met je actieve leefstijl op het moment?

Denk bijvoorbeeld aan activiteiten die je doet voor werk of studie, in en rond het huis, om van de ene naar de andere plaats te komen en activiteiten in je vrije tijd voor recreatie, training of sport.

Denk aan alle **zware** lichamelijke activiteiten die je deed in **de afgelopen 7 dagen**. **Zware** lichamelijke activiteiten zijn activiteiten die veel lichamelijke inspanning kosten en voor een veel snellere ademhaling zorgen. Denk *alleen* aan de activiteiten die je ten minste 10 minuten per keer heb verricht.

10.1 Als je denkt aan **de afgelopen 7 dagen**, op hoeveel van deze dagen heb je dan **zware** lichamelijke activiteiten verricht zoals zware lasten tillen, fitness of wielrennen?

- **dagen per week**
- ☐ geen zware lichamelijke activiteiten

10.2 Op de dagen dat je zwaar lichamelijk actief was, hoeveel tijd heb je daar dan gewoonlijk aan besteed?

- **uren per dag**
- **minuten per dag**
- ☐ Weet niet / niet zeker

Denk aan activiteiten die **matig** lichamelijke inspanning kosten en die je in **de afgelopen 7 dagen** hebt verricht. **Matig** intensieve lichamelijke activiteit laat je iets sneller ademen dan normaal. Denk weer alleen aan activiteiten die je ten minste 10 minuten per keer hebt verricht.

10.3 Als je denkt aan **de afgelopen 7 dagen**, op hoeveel van deze dagen heb je **matig** intensieve lichamelijke activiteit verricht, zoals het dragen van lichte lasten, fietsen in een normaal tempo of golf spelen? Laat wandelen hier buiten beschouwing.

- **dagen per week**
- ☐ geen matig lichamelijke activiteiten

10.4 Op de dagen dat je **matig** intensief lichamelijk actief was, hoeveel tijd heb je daar dan gewoonlijk aan besteed?

- **uren per dag**
- **minuten per dag**
- ☐ Weet niet / niet zeker

10.5 Als je denkt aan **de afgelopen 7 dagen**, op hoeveel dagen heb je tenminste 10 minuten per keer **gewandeld**? Denk hierbij aan wandelen op werk, studie of thuis, wandelen om van de ene naar de andere plaats te komen en al het andere wandelen dat je deed tijdens recreatie, sport en vrijetijdsbesteding.

- **dagen per week**
- ☐ geen wandelen → ga naar vraag 11

10.6 Op de dagen dat je ten minste 10 minuten per keer wandelde, hoeveel tijd heb je daar dan gewoonlijk aan besteed?

- **uren per dag**
- **minuten per dag**
- ☐ Weet niet / niet zeker

11. Ik denk dat ik **door de gymlessen** op school nu een **actievere leefstijl** heb.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

12. Gym is een **waardevol schoolvak**.

Helemaal niet mee eens 1 2 3 4 5 6 7 Helemaal mee eens

13. Geef een 'rapportcijfer' van 1 t/m 10 voor jouw ervaringen met de gymlessen.

14. Geslacht

Man, vrouw, anders

15. Geboortedatum

16. Vind je zelf dat je een lichamelijke beperking hebt?

Ja, nee, zeg ik liever niet

17. Hoogst genoten VO-opleiding

- ☐ praktijkonderwijs
- ☐ vmbo – leerwegondersteunend onderwijs (lww)
- ☐ vmbo – basisberoepsgericht (vmbo-B)
- ☐ vmbo – kaderberoepsgericht (vmbo-K)
- ☐ vmbo – gemengde leerweg (vmbo-G)
- ☐ vmbo – theoretische leerweg (vmbo-TL of mavo)
- ☐ voortgezet speciaal onderwijs (vso)
- ☐ havo
- ☐ vwo/atheneum
- ☐ gymnasium
- ☐ Anders

18. Woonplaats (postcode en stad)

19. In welke provincie heb je je meeste jaren op school gezeten?

20. Als laatst, heb je nog **een levendige herinnering** (goed, slecht, grappig of droevig) aan de gymlessen die je met ons zou willen delen? Vertel je verhaal over gym in je eigen woorden.

Bijlage 2: Anekdoten over de gymles

Postief (24), negatief (29) of neutraal (9).

Ik was heel goed in trefbal. Daarmee maakte ik iedereen van het andere team af. Maar een keer gooide ik zonder te kijken, perongelijk de bril van het hoofd van de docent. Dat was wel heel grappig.

Mijn ervaring met gymles is samen te vatten in één moment: als handbalster op hoog niveau werd ik door de gymdocent de les uitgestuurd toen ik hem rustig en op normale toon wees op een handbal regel die hij verkeerd uitlegde aan de klas. Ik vond gym leuk en was sportief, maar werd nooit door de leraar gewaardeerd en mijn plezier in gym werd altijd flink benadeeld door het totale gebrek aan enthousiasme waarmee gymlessen werden gegeven. Ik heb niets geleerd over sport en bewegen.

Tezamen met dat ene meisje dat niet mocht rennen bij softbal zodat je niet hoefde te slaan omdat je voor haar rent.

Erg naar. Altijd laatst gekozen. Altijd uitgejouwd en gezegd wat je fout doet. Zowel door leerlingen als leraar. "Je hebt echt geen idee wat je aan het doen bent hè? Haha" - gymlerares klas 6. Heb het idee dat de gymlessen mij juist anti-sport hebben gemaakt. Heb het idee; 'nu eindelijk van de middelbare school af, hoef ik nooit meer te sporten.' Volgens mij is dat totaal het verkeerde resultaat.

Op de basisschool kreeg ik met gym een bank op m'n teen. Dat was leuk

Ik heb al een lange tijd last van een enkel blessure. Die blessure werd altijd geaccepteerd. Als ik pijn had mocht ik toe kijken. Dat was heel erg fijn

Helaas zijn dat toch de keren dat je als laatst werd gekozen in een team (wat natuurlijk ook de rest van je schooltijd blijft, doordat je in een vaste klas zit) of de alwéér drie uitjes bij soft-/honkbal. Wat was ik blij als gym uitviel! Heel jammer eigenlijk, nu ik geneeskundestudent ben en veel met sport en beweging bezig ben, kijk ik daar wel eens op terug hoeveel beter en positiever de gymlessen kunnen zijn.

Nooit gekozen worden door mijn klasgenoten en daardoor een slecht gevoel krijgen.

De gymdocent waarmee ik een goede band had. Hij zette je voorschut maar juist omdat hij je aardig vond. Het zat goed dus we durfden alles te zeggen.

Gym is een waardeloos vak. Het maakt kinderen onzeker en helpt echt niet om overgewicht of iets tegen te gaan. Laat het een keuze vak worden. Leuk en aardig die 2 uur in de week sport maar als je niet sportief bent aangelegd, zal het geen effect op je hebben. Ja een negatief effect.. waardeloos vak.

Ik ben hypermobiel. Hierdoor heb ik een slechte motoriek. Ik was altijd het meisje die niet kon sporten.

Ik vond gym eigenlijk erg leuk. Kon erg uit kijken naar het bewegen tijdens gym. helaas was bij ons op school gym erg gefocust op presteren. Je kon merken dat de docenten cijfers moesten invullen bij x aantal onderdelen. Dit werd in het jaar gepropt en maakte de gymlessen minder leuk. Bewegen werd beoordeeld en bekritiseerd, iets wat ik persoonlijk niet stimulerend vind.

De docent gaf naar mijn mening geen terechte cijfers, het waren altijd de zelfde met te hoge punten

Ik had altijd gedoe met de docent, ik had het gevoel dat hij een hekel aan mij had en daardoor waren de gymlessen nooit leuk.

Ik wil opmerken dat gym, al helemaal in de bovenbouw, totaal onzin is. Slecht voor concentratie. En oud genoeg voor eigen verantwoordelijkheid.

Wat heel leuk was bij onze gymles van het 5de studiejaar is dat we tweetallen moesten vormen en dan gymlessen voor de rest van de klas moesten voorbereiden en dat we dan als tweetal de docent van die les waren. Dat was erg leuk om voor te bereiden en te zien wat de rest allemaal had bedacht.

In de zesde klas gingen we kogelstoten. Het was de eerste keer dat ik het deed; ik vond het een van de leukere onderdelen van gym. De eerste keer dat ik mocht gooien ging alles goed; de tweede keer deed ik voor mijn gevoel hetzelfde, maar de bal glipte halverwege mijn draai uit mijn handen en vloog een paar meter achter mij. Ik schrok me dood: mijn klasgenoten stonden namelijk in een ring achter mij op hun beurt te wachten. Het was puur geluk dat niemand geraakt werd. Ik kan me niet meer herinneren hoe mijn klasgenoten precies reageerden, maar het was niet positief. Zelf was ik vooral bezig met mijn verontschuldigen aanbieden, toen de docent er aan kwam. Die hoorde de situatie aan, verbood me om nog met het kogelstoten mee te doen (in plaats daarvan mocht ik een extra ronde speerwerpen, wat ik nog leuker vond, dus dat vond ik prima), en de gymles ging verder. Pas na mijn slagen voor de middelbare school realiseerde ik me dat als ik docent was, ik nooit leerlingen achter iemand die aan het kogelstoten is zou laten staan, laat staan zo dichtbij (een meter).

Ik heb diverse herinneringen aan gym, zoals meisjes uit mijn klas die elke twee weken ongesteld waren. Dit vond ik irritant. Doordat ik een hartrimtestoornis heb was ik conditioneel behoorlijk beperkt bij gym (maximale hartslag van 160). Hierdoor was ik altijd de overblijver die niemand in zijn team wil hebben bij de teamsporten. Vrijstelling van dingen zoals de rentest hebben mij een keer de haat van bijna de hele klas opgeleverd. Ik ging wel meedoen met de test, maar trok het binnen een paar minuten al niet meer. De docent heeft me er toen mee laten stoppen en er geen cijfer voor gegeven. De rest van de klas kreeg wel een (veelal laag) cijfer en was gefrustreerd dat ik vrijgesteld was. Ik heb ook docenten gehad die mij niet mee lieten doen met dingen omdat ik mezelf dan over grenzen heen probeerde te pushen. Hele lessen op de bank zitten omdat ik niet mee kon doen met de touwklimmen opdrachten vanwege mijn pacemaker. Doordat niemand me in zijn team wilde kwam ik (als wel competitief) vaak terecht in het ongemotiveerde team. Dit zorgde altijd voor veel frustratie van mijn kant.

Ik heb vaak het gevoel gehad dat ik dingen moest doen die ik niet wilde of leuk vond. Ik werd als onsportief gezien, terwijl ik sporten als atletiek best leuk vond. Turnen was een ramp, ik was bang voor veel dingen omdat ik mezelf niet vertrouwde. Toen ik van de docent toch moest proberen om een salto over een kast te maken, ging dat fout en wilde ik helemaal niet meer. Dat leverde vaak strijd op met mijn leraar, dat ik me niet inzette voor de les. Toen ik ging studeren ben ik gaan roeien, een sport waar ik wel goed in was. Ik vond het zo leuk dat ik ben gaan wedstrijdroeien, oftewel 7/8 keer per week trainen. En dat terwijl ik als zeer onsportief werd gezien op de middelbare school!

Met judo moest een vriendinnetje een rugworp doen met mij, maar terwijl ze mij op mijn rug had wilde ze weten hoe ze me op de grond moest werken. Terwijl ze dat vroeg raakte ze uit balans en viel, met mij op haar rug, voorover. Het gevolg was voor mij een mooie schaafwond in mijn gezicht.

We kregen een ijsje als we met slagbal de bal over het hek van het veld konden slaan (is 1x gelukt)

Sterkste herinnering: Ik vond het altijd triest dat de jongens nooit de bal naar mij wilden overspelen omdat de meeste meisjes in onze klas slecht waren in sport. (Ik kon best goed met ballen overweg aangezien ik zelf op een sport zat.)

Dat ik een laag cijfer kreeg voor blind (met een begeleider) de coopertest rennen omdat mijn begeleider niet harder kon. Zelf ren ik makkelijk 2800 meter in een coopertest.

Ik had een lichtelijk pedofiele leraar in de tweede.

Weinig variatie in sporten, vooral de buitenlessen bestonden voor een groot deel uit softbal.

Wij hadden in de onderbouw twee uur per week een soort project waarbij je een voorkeur voor verschillende vakken op mocht geven om dat project te volgen. Op de een of andere manier was ik bij voetbal terecht gekomen met nog 1 ander meisje en een stuk of 40 jongens die allemaal op voetbal zaten. Het was onder andere ook de bedoeling dat we een training voor elkaar voorbereidden, iets wat mij als toch al onzeker en voetbalhatend meisje tussen al die voetballende jongens enorm veel stress heeft bezorgd en het hele project heeft mijn (toch al erg kleine) liefde voor gym er zeer zeker niet groter op gemaakt.

Gym was het leukste vak op school, even lekker sporten tussen alle lessen door. Dit kwam mede door de leuke klas die ik had en de hele leuke gymleraren. In onze lessen was ook veel creativiteit van de leerlingen mogelijk, zoals kiezen wat we wilden doen, meerdere sporten doen per les, en een eigen 'optreden' maken (met daarin dans, acrogym, trampoline springen op muziek en met een verhaal en verkleedkleding. Dit was erg leuk en de enige 10 ooit gehaald)

Ik heb nog heel veel herinneringen aan de gymlessen op de middelbare school. Met een visuele beperking is veel lastig tijdens de gymlessen, maar hoe vreemd ook, turnen was wel mijn ding. Die ene keer dat ik vrijwel de enige was die zelf een salto kon maken na een tijdje oefenen, is met toch goed bijgebleven!

Gym op de middelbare school kon ik niet, maar de school liet leerlingen soms ook een sport les proeven bij een vereniging. Hierdoor heb ik één sport ontdekt waarin ik niet faal en dat is kickboks. Doordat ik niet zo hard faalde in kickboks zoals ik standaard wel doe bij wat voor gymles dan ook, vond ik kickboks wel leuk en ben ik later op kickboks gegaan, maar voor de gymlessen op school bleef ik ongemotiveerd.

Ik was nooit de beste in gym (we hadden een aantal enorm goede hockeyers en voetballers in de klas met een topconditie), maar met ringzwaaien was ik de beste en de eerste (en een van de weinigen) die een salto kon maken. Dat vond ik heel fijn, want eindelijk hoorde ik eens een keertje bij de top!

Nee, maar wel een toelichting op de vragenlijst. Bij gym lag de focus vooral op de sport zelf. Er werd geen aandacht besteed aan waarom gym gezond was en wat het nu eigenlijk met je lichaam deed. Een stukje blessurevoorkoming / behandeling had ik ook zeker van meerwaarde gevonden.

Wij mochten altijd kiezen met gym. Toevallig hadden wij veel meer jongens die voor voetbal kozen dan jongens/meiden die voor andere sporten kozen. Mij jeugd bestond dus voornamelijk uit: Voetbal

De docenten maakten ons enthousiast en de lessen aantrekkelijk. Ze namen ons serieus door in een map te noteren hoe we bewogen. Verder kregen we alle onderdelen.

Jammer dat wij nooit echt gym kregen, in bovenbouw alleen balspellen. Heb wel op turnen gezeten, bewegen moet aantrekkelijk zijn voor kinderen. goed voor sociale vaardigheden en natuurlijk een goede gezondheid!

We hadden die les hoogspringen met de trampoline. en ik was het kleinste meisje van de klas, dus niemand verwachtte dat ik hoog zou springen. Maar ondanks dat had ik het hoogste record gehaald.

Gym kan leuk zijn als je een actieve, sportieve en leuke klas hebt.

Leuk, lachen, gezellig, goede sfeer, spel, medeleerlingen zien in andere situatie is leuk.

Dat moment dat je maar 1 uur gym had in het examenjaar :(

Niet douchen; erg irritant. een frisse douch na sporten had ik wel gewild, maar niemand deed het

Ik heb ooit een 12 gehaald voor de piepjes test. Ik haalde boven de norm voor een 10. Dit werd beloond met een 12. Hier was ik erg trots op.

Die keer dat ik met de 'dodezwaai' uit de rekstok viel en mijn arm zwaar gekneusd had.

Gym was voor mij het moment dat ik mijn energie kwijt kon om daarna weer een beetje stil te zitten. Gym maakte voor mij mijn dag.

In de middelbare school is het als meisje lastig als je je "periode" hebt tijdens gym en de docent deelde met de klas wie er "vrouw was geworden" en daardoor minder goed ging meedoen met de gymles. Nu kan ik er wel om lachen!

Apenkooi vond ik altijd fantastisch tijdens de gym, helaas deden we dat niet vaak...Als we apenkooi speelden deed iedereen goed mee en was gemotiveerd daarnaast bouwden we hierdoor een band met elkaar op als klas.

Pfff.. Het was verschrikkelijk. Verplicht meedoen in activiteiten waar jezelf niks over had in te brengen, zodat je maar je algemeen gemiddelde niet omlaag haalde. Ook als jij je niet goed voelde, ook als je een vrouwelijk maandelijks probleem had. Ik vond het echt verschrikkelijk. Het is een belangrijk vak, maar het was totaal niet leuk.

Ik heb op thorbecke gezeten. Hier was de mogelijkheid om deel te nemen aan een sportklas, in de eerste t/m de derde klas heb ik hierin gezeten (dit betekende 9 uur sport per week). In de vierde en vijfde heb ik naast gym het keuzevak bsm gekozen, dit betekende ook extra sporten. Ik heb dit altijd met super veel plezier gedaan en heb door verschillende clinics met veel sporten mogen kennis maken (ook buiten de gymzaal). Helaas ben ik tijdens een van deze lessen bij jet salto springen verongelukt waardoor ik nu, 7 jaar later, nogsteeds met chronische rugklachten loop. Dit heeft een grote invloed gehad op de sport die ik sinds kleins af aan het beoefend (badminton) hier heb ik mee moeten stoppen, dit is de enige nare herinnering die ik eraan heb overgehouden.

Het moment dat mij gymdocent mij bij mijn bijnaam noemde toen ik tijdens de softballes een vangbal scoorde. Nog nooit zo verbaasd geweest over mijn leraar maar ook over mezelf

Er komt geen herinnering in me op, maar ik mis het nog wel af en toe. Vooral het beoefenen van heel veel verschillende sporten.

Hoewel ik het normaal gesproken onprettig vind om in fanatieke teams te zitten, vind ik het wel heel leuk om te zien hoe enthousiast de groep soms reageert als mensen die niet goed in gym zijn toch een goede actie maken (oh ja, de piejtest is een marteling stop it)

Haha ja: we waren een keer buiten een balsport aan het doen, maar doordat ik (vroeger) echt zero overzicht had bij teambalsporten, had ik niet door dat iemand een bal naar mij wilde gooien waardoor deze vol op mijn gezicht landde. Het deed pijn, maar ik moest keihard lachen om deze onbenulligheid! :D Gelijksortige dingen overkwamen mij vaker; ik vond het daarom ook jammer dat we minder dingen als bootcamp en hardlopen deden, daar kon ik m'n ei veel beter kwijt doordat ik overzicht had van wat er gebeurde.

Als een leerling door bijv gewicht/lichamelijke klacht iets niet kan, dan moet een docent daar begrip voor tonen ipv forceren tot iets wat hij/zij niet kan.

gym vond ik nooit leuk, alleen het hecht wel een band tussen de leerlingen, dus het was wel gezellig

Onze gym docent daagde ons altijd uit om net iets verder te gaan dan dat je kon. Dit vond ik zelf heel prettig hierdoor wilde ik ook steeds beter mijn best doen in de lessen

We gingen buiten gymmen op de atletiekbaan. Daar moesten we de 300 meter sprint doen voor een cijfer. Het scheelde een paar seconden of ik had een 10 gehaald. Nu had ik een 9,8 gehaald. Nog steeds een goed cijfer, maar toch. Ik baalde er wel van dat ik net geen 10 had gehaald.

Zover ik mij kan herinneren heb ik nooit met een ontevreden gevoel een gymles vertalen!

In het laatste jaar van de middelbare school mochten we zelf sporten kiezen om te doen bij gym (we volgden dan een aantal keer meerdere lessen van 1 sport), en dat vond ik echt heel erg leuk, in tegenstelling tot de gewone gymlessen, die ik vreselijk vond.

Het staat me bij als de dag van gisteren. Buiten softballen, ik had een aardige worp in de armen en dus was ik een pitcher waarop vertrouwd kon worden. Ik gooi de bal aan, de bal wordt met een ferme zwaai geslagen waarna deze rechtstreeks op topsnelheid terugkeerde naar de pitcher en hem in zijn kruis tof. Het volgende moment lig ik op de grasmat te jammeren...

Dat ik iemand met softbal met een knuppel had geslagen omdat hij niet op de afgesproken plek stond een mijn docent mij probeerde op te vrolijken door te zeggen dat hij alles nog kon, ook kinderen krijgen..

Dat sommige docenten echt een voorbeeld voor mij waren en anderen ook weer totaal niet.

Van de gymdocent mochten we geen H&M helmpjes meer aan omdat dat 'de jongens te veel afleidde'. En het stiekem spelen in de sproeiers op het andere voetbalveld na de gymles (voor de andere reguliere les).

De overwinningen!

