

Sportspelen

Fundament voor het ontwerpen van leerrijke spelsituaties (1)

De Nederlandse interpretatie van het TGfU model. In dit model wordt leren spelen aan de orde gesteld op een manier die leerlingen leert zelf beslissingen te nemen die het beter spelen bevorderen. In een serie artikelen wordt het werken volgens dit model uitgelegd.

Door: Jeroen Koekoek, Wytse Walinga & Ivo Dokman



Aangepaste spelsituaties

Wat leerlingen in een sportspel leren en hoe het proces er precies uitziet blijft een complex geheel. Ondanks de toenemende (wetenschappelijke) ontwikkeling van kennis over leren spelen, is het voor gymleraren behoorlijk lastig deze inzichten toe te passen. Vooral als het gaat om de bruikbaarheid van de bestaande toepassingsmethoden, de wijze waarop een leerling zich dit in een spelsituatie probeert eigen te maken en de manier waarop lesinterventies effect hebben op het spelgedrag. Niet zelden leidt een inadequate actie op één van deze variabelen tot onge-

wenste uitkomsten: slechte leerresultaten, ontevreden speldeelname, frustratie in leren of zelfs afkeer tegen het plezier van leren bewegen.

Het organiseren ('wegzetten') en begeleiden van een spelactiviteit wordt meestal gezien als een van de moeilijkste onderdelen van een gymles. Daarbij hoort, naast een goed gefundeerde sportspelmethode, ook het observeren van wat er in een spelsituatie precies gebeurt. Goed observeren van een sportspel wordt dikwijls bestempeld als inge-

wikkeld of onoverzichtelijk. In tegenstelling tot (ook complexe) individuele bewegingsuitvoeringen (zoals in wedstrijdturnen, waarin de analyse veel eenduidiger kan worden vastgesteld), lijkt analyse van teamsporten en de interventies daarop vaak weggelegd voor topcoaches en toptrainers. Leerkrachten die sportspelen in het bewegingsonderwijs aan de orde stellen worstelen veelal met hun interventiecompetenties. Hoe moet het spel worden 'gelezen'? Wat moet er worden geobserveerd? Wat valt er in de spelactiviteit te leren? Wat vraagt mijn inbreng nu van de

deelnemers? Om het vaak nog complexer te maken: na tien minuten speeltijd verandert de teamsamenstelling door spelerswisselingen en start het lesgeefproces (en dus ook het observeren) weer opnieuw.

In deze (reeks) artikelen wordt aandacht besteed aan de methodische en didactische aspecten van leren spelen in het onderwijs en de sport. Het doel is om lesgevers inzicht te geven in het toepassen van interventies in de praktijk van aangepaste spelsituaties met behulp van een theoretisch kader. In dit eerste artikel is er aandacht voor de theorievorming, waarna in vervolgartikelen enkele didactische interventies vanuit de spelpraktijk worden beschreven. We gaan vooral in op (1) internationale trends in curriculumontwikkeling met betrekking tot het onderwijzen en leren van sportspelen op basis van (2) het theoretische model *Teaching Games for Understanding*. Dit model gaan we bespreken en interpreteren waarbij we, tot slot, (3) een doorkijkje willen geven van hoe het model werkt in enkele praktijkuitwerkingen.

Leren het spelen beter te maken

In veel spelonderwijsituaties is de volgende grondvraag van belang: Waar is het in (leren) spelen om te doen? Een dergelijke vraag vereist stellingname en een legiti-mering ten aanzien van het 'leren' spelen op zichzelf. In dit artikel plaatsen we leren spelen binnen de context van het onderwijs en de sport, waarbinnen leerlingen/sporters samen met leeftijdsgenoten deelnemen aan bewegingssituaties. In deze bewegingsactiviteiten probeert een leerkracht of trainer invloed uit te oefenen of strategieën toe te passen met de bedoeling leerlingen beter te maken of een team beter te laten presteren. De leerlingen gaan aan de slag binnen een georganiseerde activiteit en op zoek naar effectieve, succesvolle bewegingsoplossingen. De leerkracht probeert hierbij een optimaal leerresultaat te behalen bij de leerlingen. Hierbij wordt een verschuiving zichtbaar van directe docentsturing (de invloed en wens van de leerkracht is duidelijk zichtbaar) naar een meer leerling-gecentreerde opvatting (de leerling heeft zelf een meer actieve oplossingsgerichte aanpak). Deze laatste benadering past goed binnen sociaal-constructivistische theorieën over leren. Zonder al te diep in te gaan op deze theorieën gaat het sociaal-constructivisme

ervan uit dat een centrale plek is weggelegd voor de leerling in zijn eigen leerproces. De leerling wordt gezien als een actieve 'co-structor' van zijn leren op basis van een aanbod van reële activiteiten die passend en uitdagend zijn (zône van naaste ontwikkeling, Vygotsky). Deze context is voor leerlingen de motor om geëngageerd aan nieuwe leeruitdagingen te werken. Dit is niet zozeer een individuele aangelegenheid, maar komt vooral in de samenwerking en interactie met anderen tot stand.

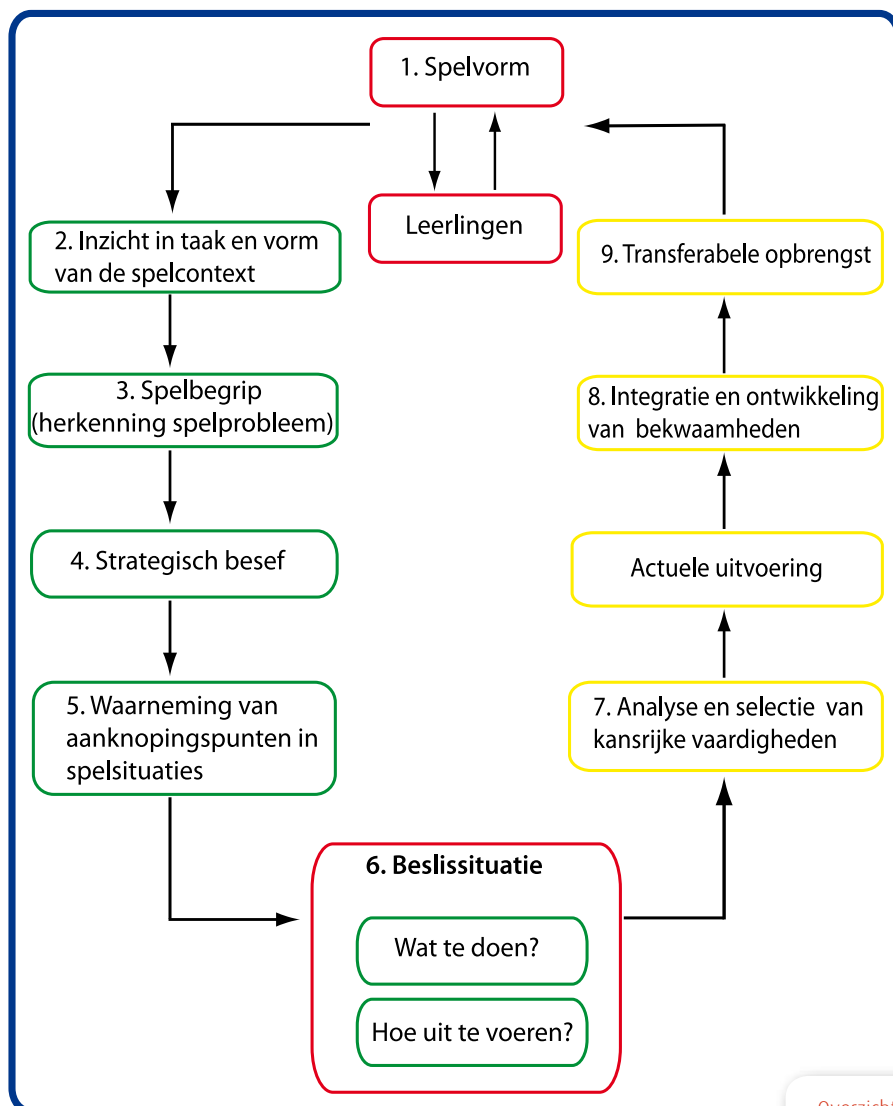
Teaching Games for Understanding

Sociaal-constructivistische leertheorieën, zo blijkt uit de literatuur, sluiten goed aan bij opvattingen over 'spelgecentreerd leren' of 'spelend leren spelen'. In het theoretische model *Teaching Games for Understanding* (TGfU) is het uitgangspunt dat de 'sport-eindvorm' wordt gerelativeerd en dat in spelsituaties onder andere wordt uitgegaan

van aanpassingen van veldafmetingen, aantallen en materiaal. Veel belang wordt daarbij gehecht aan het leereffect van goede beslissituaties ('decision making') en 'enjoyment' en daardoor maximale leeropbrengst voor een speler of een team.

In de jaren tachtig is TGfU in Engeland ontstaan en inmiddels is er een toenemende wetenschappelijke belangstelling om de verschillende visies op het spelconcept bij te stellen en te toetsen. Bovendien wordt sterk verbinding gezocht tussen TGfU en actuele opvattingen en ontwikkelingen op het gebied van motorisch leren (zie bijvoorbeeld het werk van Chow et al., 2007).

TGfU is vanuit de spelpraktijk van het opleidingsonderwijs ontstaan en kent inmiddels enkele revisies en aanpassingen. Het zijn in eerste instantie Bunker en Thorpe (1986) die het effect van oefenen van technieken in vast gestructureerde lessen bekritisieren. >>



Overzichtsschema

Contact:

jh.koekoek@windesheim.nl

Zij constateerden bij spelers een verminderd spelplezier gekoppeld aan een afname van positieve leerervaringen. In de jaren negentig ontwikkelden vervolgens onderzoekers uit diverse landen meerdere modellen en richtingen die betrekking hadden op leerling-gefocusste 'game centered approaches'. Zo ontstonden afgeleide spelvisies genoemd onder namen zoals *Game Sense*, *Tactical Game Model*, *Tactical Decision Learning Model* en *Play Practice*. Kirk en MacPhail (2002) hebben uiteindelijk voor *TGFU* een gereviseerde versie ontwikkeld.

Het doel van dit eerste deel is om dit *TGFU*-concept te bespreken. Vervolgens plaatsen we enkele kanttekeningen door *TGFU* te positioneren ten opzichte van de praktijk van betekenisvolle sportspelen in het Nederlandse sport- en spelonderwijs. Het gaat hierbij tevens om een vertaling van *TGFU*, waardoor als vanzelfsprekend de Nederlandse begrippen door ons zijn geïnterpreteerd en gedefinieerd.

Hoe werkt het TGFU-model?

Globaal kent het schema drie gedeelten (drie kleuren) en kan worden opgesplitst in een aantal subcategorieën:

- 1 Een belangrijke aanleiding voor een gunstige leersituatie is het eerste deel van het model waarin de *relatie tussen leerling en de spelvorm* centraal wordt gesteld. Uitgangspunten zijn: er wordt gespeeld met aangepaste veldafmetingen, regels en materiaal met meestal een klein aantal spelers. De leerling moet in de spelactiviteit zo optimaal mogelijk kunnen spelen, waardoor een spelactiviteit uitnodigend en op maat afgestemd (qua fysieke ontwikkeling) moet zijn. Bijvoorbeeld in een voetbalspel met meerdere doeltjes, waarbij op een kort veld wordt gespeeld en er pas na vijf aanvallen wordt gewisseld van rol (aanvaller/verdediger). De relatie tussen leerling en de spelvorm is echter meer dan de fysieke afstemming alleen. Een leerkracht moet in het gekozen spel ook rekening houden met wat de leerlingen al reeds hebben geleerd of geoefend (beginsituatie).
- 2 De informatie die de leerling krijgt over de spelvorm maakt dat er een proces op gang komt. Dat proces kan worden geduid als het verkrijgen van *inzicht in taak en vorm van de spelcontext* ('emerging understanding'). Het is allereerst van belang dat leerkrachten zicht krijgen of leerlingen het doel van het spel begrijpen (wat zijn bij-

voorbeeld de specifieke regels, posities en scoringssystemen). Op een later moment inzetten van strategische of tactische doelen is zinloos wanneer leerlingen op dit punt informatie verliezen.

- 3 Dit wordt pas duidelijk wanneer leerlingen *spelbegrip* ontwikkelen ('game concept'). Spelbegrip impliceert dat leerlingen in een spel begrijpen hoe een spelactiviteit met bepaalde regels kan worden herkend (bijvoorbeeld als een doelspel met aanvallers en verdedigers en regels). Het gaat om het toepassen en begrijpen van het centrale doel van het spel (hoofduitdaging of spelprobleem). De leerling kan spelend een antwoord geven op de vraag: Waar is het om te doen ('central purpose') in relatie tot de vorm, de tegen- en medespelers en de speler zelf?
- 4 In de ontwikkeling van het begrijpen van het spelconcept ontstaat bij leerlingen een *strategisch bewustzijn of besef* ('thinking strategically'). Leerlingen hebben zicht in hoeverre een tactiek of strategie kan leiden tot succesvolle uitkomsten.
- 5 Dan volgt er een cruciale overgang in het model die leerrendement en 'understanding' bewerkstelligt. Leerlingen moeten in het spel *aanknopingspunten waarnemen* ('cue perception'), waarop een bepaalde actie kan worden gemaakt. Bijvoorbeeld in voetbal: een pass van een bal naar een medespeler kan worden herkend, omdat de medespeler zich actief aanbiedt door naar de balbezitter toe te lopen en met de handen naar de voeten wijst.
- 6 Het *beslissingsproces* ('decision making') is het centrale deel van het model. Twee belangrijke vragen staan hierin centraal. Vraag 1: Wat moet ik in het spel (of deze spelsituatie) doen? Het gaat hier om de vraag welke actie van de speler op een zeker moment in het spel wordt verwacht. En vervolgens vraag 2: Hoe moet ik de actie uitvoeren? Op welk moment en met welke snelheid, richting en uitvoeringswijze kan dit succes behaald worden? In een vervolgartikel zal aandacht worden besteed aan enkele didactische handreikingen om dit proces te kunnen beïnvloeden.
- 7 Na het geven van een (al dan niet) adequaat antwoord op deze vragen krijgt de uitvoering een vervolg. Als gevolg van het beslissingsproces kan de leerling een keuze

maken uit *geschikte, kansrijke vaardigheden* ('technique selection'). De rol van de leerkracht is om dit directe reflectieproces te stimuleren en een aantal opties te presenteren dat bij de leerling past. De leerling besluit (wel of niet bewust) voor een vaardigheid waarin hij of zij het meest vertrouwen heeft op een succesvolle uitkomst. Op basis hiervan ontstaat de gekozen *actuele* bewegingsuitvoering.

- 8 Afhankelijk van het succes van de uitvoering ontstaat een leerproces waarin bekwaamheden (van techniek en tactiek) worden eigengemaakt. Er is sprake van een toegenomen leeropbrengst (of *bekwaamheid*) wanneer in het spel clusters van vaardigheden op een steeds complexere en *geïntegreerde manier* kunnen worden ingezet. Denk daarbij aan waarneming (van verplaatsingen en acties van andere spelers), strategieën en technische uitvoeringen ('movement execution').
- 9 Deze uitkomst is een *transferabele opbrengst* en kan worden benut zowel in het perspectief van het bestaande aangepaste spel waarin de leerling leert, als ook in andere spelsituaties met overeenkomstige spelprincipes. Een stap naar een aangepast spel in een complexere vorm maakt dat leerervaringen kunnen worden uitgebouwd ('skill development'), zodat een leerlijn ontstaat waarin een speler zich ontwikkelt.

Sportspelen en de betekenis van TGFU

Het is de vraag op welke manier een dergelijk theoretisch model op leren spelen een praktijkgerichte relevantie krijgt voor de lesgevers in het onderwijs en trainers in de sport. Dit is een terechte vraag omdat nog niet van iedere categorie in het model precies duidelijk is hoe de leerprocessen verlopen. Het *TGFU*-concept wordt nog steeds door middel van onderzoek bijgeschaafd en nader onderzocht. Ter afsluiting van dit eerste deel over sportspelen en spelonderwijs maken we hierover daarom enkele opmerkingen.

Allereerst is het perspectief tweeledig van waaruit het model moet worden bekeken en geïnterpreteerd. Enerzijds is *TGFU* een verklarend model op facetten die in het leerproces van leerlingen herkenbaar zijn. Anderzijds helpt het gedetailleerd uiteenrafelen van dit leerproces de leerkracht om beter aan te sturen op de leerling afgestemde leerhulp of contextuele aanpassingen in de

activiteit. Ondanks dat lesgevers hierdoor veel aanknopingspunten kunnen vinden voor hun spelpraktijk is het tegelijk complex om te bepalen wanneer er sprake is van een van deze twee perspectieven: een model voor leren of onderwijzen?

Ook heeft *TGfU* een aantal vooronderstellingen die ervan uitgaan dat leerlingen steeds beter leren spelen. Een van de belangrijkste uitgangspunten is dat leerlingen baat hebben bij aangepaste situaties (in aantallen, afmetingen en materiaal), waarbij het spelprobleem (in het licht van meer complexere situaties, tot aan vast omschreven sportspecifieke speleindsituaties) behouden blijft. Hoe langer leerlingen in aangepaste vormen kunnen spelen, hoe groter de leeropbrengst is. In de literatuur komt echter minder duidelijk naar voren of het model uiteindelijk de aangepaste activiteit als voorwaarde stelt om te kunnen spelen in de uiteindelijk eindvorm van een spel/sport. Daarover wordt verschillend gedacht. Waarschijnlijk is dit te verklaren doordat onderwijs en sport in diverse landen op een eigen wijze is georganiseerd en ingericht.

Het is dan ook de vraag of het uiteindelijke doel van het leerproces de sport-eindvorm moet zijn (in plaats van de sport te beschouwen als een voor leerlingen aantrekkelijk cultureel verzezicht). Het is mogelijk dat (de meeste) leerlingen meer spelvreugde en spelvaardigheid ontwikkelen wanneer ze blijven spelen in de aangepaste spelactiviteit. Vanzelfsprekend alleen dan wanneer deze spelactiviteiten aansluiten bij hun beweegniveau en voortdurend voldoende uitdaging en leermogelijkheden bieden. Een goed voorbeeld ter onderbouwing van deze vooronderstelling is het initiatief van veel sportbonden in Nederland. Zij laten in hun opleiding- en trainingsprogramma's, kinderen steeds meer in aangepaste spelsituaties spelen met behoud van de (aantrekkelijke sportspecifieke) uitvoering van de betreffende spelsport.

Beter leren spelen door zelf leren beslissen

In het *TGfU*-model wordt het meeste belang toegekend aan de vermeerderde opbrengst van het aanleren van adequate beslisvaardigheden. Betere beslisvaardigheden (keuzes) leiden tot een verbeterde (technisch/tactische) uitvoering. Dit onderdeel wordt beschouwd als de kern van het leerproces. Er is relatief gezien nog maar weinig onderzoek gedaan naar de rol van 'decision-making skills' in het



Skill development

leren bij leerlingen. Het is nu nog vooral de invloed (en dus spelpraktijkervaring) van de docent die deze beslismomenten kan vereenvoudigen, ze aan de orde stellen of leerlingen ermee confronteren.

Op de keper beschouwd, het *TGfU*-model veronderstelt dat onderwijzen en leren spelen een cognitieve constructivistische insteek heeft (ingezoomd op het denken van spelers, zoals het strategisch denken en vanuit een beredenering beslissingen leren nemen). Het is echter de vraag en ook minder duidelijk in hoeverre het model ook vanuit een impliciete betekenis op leren kan worden geduid. *TGfU* focust op cognitieve handelingen die baserend zijn voor de technische en tactische vaardigheid van leerlingen. Het zou interessant zijn om te onderzoeken in hoeverre leerlingen vooral ook door contextuele invloeden (zoals interventies, sociale interacties en omgevingsvariabelen) beter gaan leren spelen. De vraag is ook of de handelingen, beschreven in het model,

bewuste processen zijn en welke handelingen specifiek kunnen worden geduid als impliciet bewegingsgedrag. Impliciet gedrag is te zien aan de intentionele keuzes en acties van een leerling op basis van contextmanipulaties in het spel zonder dat er een specifiek denkproces aan vooraf is gegaan. In het vervolgartikel gaan we op basis van praktijkuitwerkingen verder in op de machtsbalans en beslissituaties ('decision making through action') in een spel en hoe een leerkracht deze kan gebruiken om leerlingen in een impliciete leersituatie te brengen.

Foto's: Ivo Dokman

Jeroen Koekoek is verbonden als speldocent aan Hogeschool Windesheim (domein Beweging en Educatie; Calo). Wytse Walinga is verbonden als speldocent aan Hogeschool Windesheim (domein Beweging en Educatie; Calo). Ivo Dokman is docent en eigenaar van *L&Ving*. Alle drie zijn tevens auteurs van het boek *Sportspelen* (2011). ◀