Spelgecentreerde modellen

Het spelen van het spel als vertrekpunt van het onderwijs

Het ontwerpen en realiseren van spelonderwijs dat voor iedere leerling betekenisvol en uitdagend is, is een complexe opgave. In dit proces kan een vakdidactisch model de leraar de nodige structuur, houvast en richting bieden. In dit artikel wordt ingegaan op spelgecentreerde modellen die zowel in de sport als het bewegingsonderwijs bruikbaar zijn.

TEKST GWEN WEELDENBURG

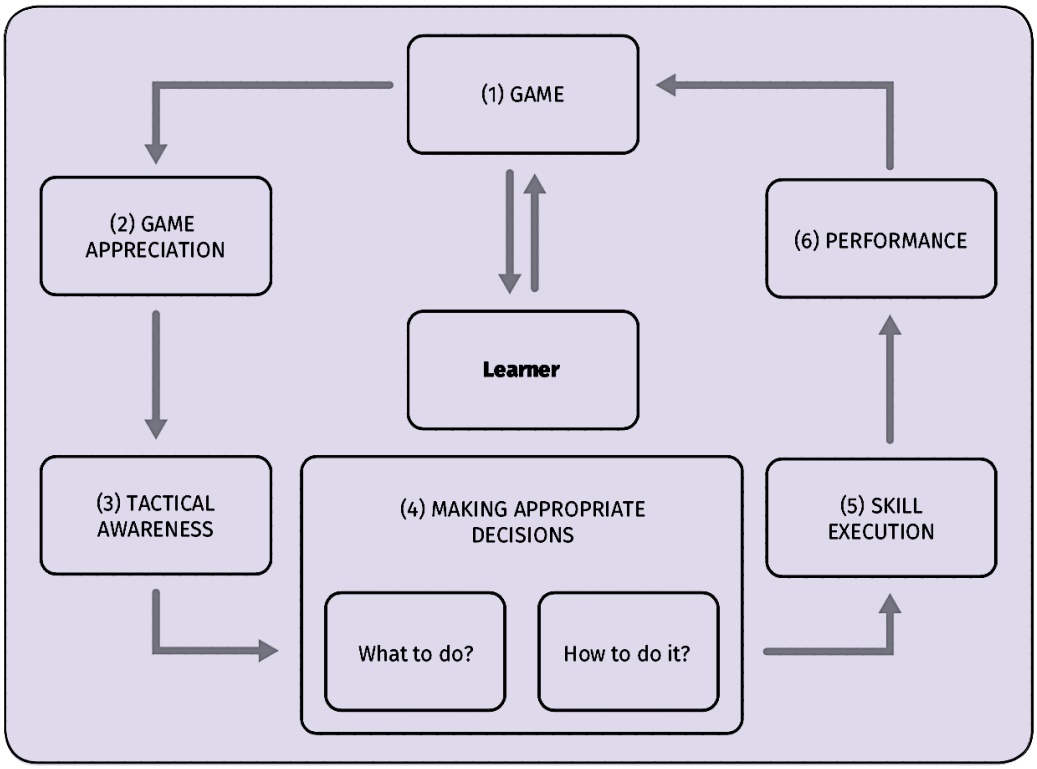
Veel scholen en vakgroepen besteden in het curriculum lichamelijke opvoeding (LO) relatief veel onderwijstijd aan spelactiviteiten (Metzler, 2011; Slingerland, Oomen & Borghouts, 2011). Dit is gezien de landelijke doelstelling van ons vakgebied, en het aandeel dat spelsporten in onze beweegcultuur heeft, wellicht ook logisch en in ieder geval goed te verantwoorden.
Bij het inrichten van het spelonderwijs speelt naast de visie op het vak LO (het vakconcept) ook de visie op dit specifieke beweegdomein een rol. De visie die de leraar, of bij voorkeur de vakgroep, heeft op het leren en onderwijzen binnen spelsporten, is bepalend voor de leerdoelen, leerinhoud, leeractiviteiten, didactische werkvormen, organisatievormen, et cetera. Een visie die bij voorkeur niet enkel tot stand is gekomen op basis van jarenlange praktijkervaringen, maar waar de opvattingen met name gebaseerd zijn op actuele (wetenschappelijke) kennis en inzichten. Op deze manier wordt consistent didactisch handelen mogelijk en kunnen de gemaakte keuzes in de onderwijspraktijk goed worden verantwoord aan leerlingen, collega's, management en/of ouders.

Spelgecentreerde spelconcepten

Met name internationaal is er veel aandacht voor het concept dat aangeduid kan worden als een spelgecentreerde benaderingswijze. De termen die je regelmatig in de internationale literatuur tegenkomt betreffen '*Game Based Approach*' (GBA) en '*Game Centered Approach*' (GCA). Al decennialang is het binnen het vakgebied LO een groot aandachtsgebied waarbinnen veelvuldig onderzoek wordt gedaan (Light, 2013), en op grond waarvan verschillende positieve uitkomsten kunnen worden gekoppeld aan dit soort spelconcepten (Miller, 2015). Ook in Nederland ontstaat meer bekendheid en aandacht voor deze benaderingswijze en worden verschillende uitgangspunten steeds meer (bewust) toegepast in de context van de sport en de LO.

Bij het inrichten van het spelonderwijs speelt naast de visie op het vak LO (het vakconcept) ook de visie op dit specifieke beweegdomeineen rol

Binnen deze spelgecentreerde benaderingswijze kunnen tal van vergelijkbare spelconcepten of modellen worden onderscheiden, waaronder het Tactical Games Model (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997); Play Practice (Launder & Piltz, 2006), Tactical Decision Learning model (Grehaigne, Wallian, & Godbout, 2005), Play with Purpose (Pill, 2007), Game Sense Approach (Australian Sports Commission, 1996) en het vakdidactisch model Spel*in*zicht (Weeldenburg, Zondag & De Kok, 2016). Spelconcepten die zich veelal verantwoorden op basis van onder andere de achievement goal theory, de self-determination theory, het constructivisme, situated learning en de constraints-led approach. Ondanks het feit dat er verschillen zijn tussen al deze spelconcepten, in elk spelconcept het accent op (net) een ander element ligt en/of de vertaling naar de spelpraktijk er net iets anders uit kan zien,



Figuur 1. Het curriculummodel (Bunker & Thorpe, 1982).

hanteren ze veelal dezelfde uitgangspunten en kennen ze dezelfde oorsprong. Het Teaching Games for Understanding (TGfU) concept en het bijbehorende curriculummodel (zie figuur 1) van David Bunker en Rod Thorpe (1982; 1986) vormt voor vele spelconcepten de oorsprong. Een spelconcept waar middels de artikelenreeks *'Sportspelen: Fundament voor het ontwerpen van leerrijke spelsituaties'* door Koekoek, Walinga en Dokman (2013) al eerder aandacht aan is besteed in dit magazine.

De oorsprong

Het TGfU-concept werd in de jaren tachtig van de vorige eeuw door Bunker en Thorpe geïntroduceerd als reactie op de in die tijd heersende opvattingen en de wijze waarop het spelonderwijs binnen de LO gegeven werd. In deze opvattingen, die later gekenmerkt werden als een techniekgecentreerde benaderingswijze ('traditional approach' of 'skill approach') lag de nadruk met name op het verbeteren van de uitvoeringswijze van speltechnieken. Het oefenen van deze speltechnieken vond veelal plaats buiten de authentieke spelcontext. Daarmee was er nauwelijks aandacht voor het ontwikkelen van spelbegrip, spelinzicht, en het probleemoplossend- en reflectief vermogen bij de leerlingen. De leerlingen waren daardoor sterk afhankelijk van de leraar bij het maken van beslissingen tijdens het spel. De sterke focus op het aanleren van technische vaardigheden, veelal in geïsoleerde ('droge') oefenvormen, kwam daarnaast ook weinig tegemoet aan de beleving, betrokkenheid en het plezier van de leerlingen (Bunker & Thorpe, 1982).

Uitgangspunten spelgecentreerde spelconcepten

Een van de belangrijkste uitgangspunten van TGfU en andere vergelijkbare spelconcepten, is dat het spelen van het daadwerkelijke spel centraal wordt gezet in het leerproces. Spelsituaties vormen de context, de leeromgeving, waarin de leerling de benodigde (o.a. motorische, technische, tactische, strategische) spelvaardigheden kan ontwikkelen. Het spel vormt daarmee het vertrekpunt van het onderwijsleerproces in plaats van de sluitpost. Bij het ontwerpen van deze spelleeromgeving vormen de 'volwassen' spelsporten weliswaar het vergezicht, maar worden er op grond van het niveau van de leerlingen voortdurend aanpassingen gedaan in onder andere het aantal spelers, afmetingen veld, speelmateriaal en spelregels. Aanpassingen die ervoor zorgen dat iedere leerling betrokken is bij het spel, veelvuldig succesvolle spelervaringen op kan doen, en daarmee de waardering voor en plezier in het spel geoptimaliseerd wordt. Zo zullen aangepaste voetbalspelvormen als *'4 tegen 4'* of *'4 tegen 3 + 1 keeper'* gemiddeld meer succesvolle en leerrijke ervaringen, betrokkenheid en plezier opleveren, dan wanneer je leerlingen laat deelnemen aan een 11 tegen 11 spelvorm. Zeker wanneer je daarnaast ook nog aanpassingen doorvoert in bijvoorbeeld het aantal en/of de grootte van de voetbaldoeltjes, de afmetingen van het speelveld, de speelregels en het speelmateriaal. Ditzelfde geldt voor bijvoorbeeld softbal. In plaats van leerlingen de 'volwassen' spelsport 9 tegen 9 te laten spelen, zorgen aangepaste

spelvormen zoals *Beeball* voor veel meer betekenisvolle en plezierige leerervaringen. Indien het niveau van de leerlingen nog niet toereikend is laat dan vooral in de beginfase de (vaak te grote) handschoenen en de regels omtrent het pitchen-catchen achterwege, en maak gebruik van aangepast materiaal (bijvoorbeeld zachte/grote ballen, korte knuppels, etc.).

Binnen de spelgecentreerde spelconcepten worden echter niet alleen aanpassingen op de 'volwassen' spelsport doorgevoerd op basis van het speelniveau van de leerlingen. Ook worden aanpassingen gedaan op basis van het *doel* dat de leraar voor ogen heeft. De spelvorm wordt op basis van het betreffende leerdoel dan zodanig aangepast dat de leerling veelvuldig geconfronteerd wordt met een specifiek spelprobleem (of speluitdaging). Daarmee wordt de leerling aangezet om op zoek te gaan naar de voor hem meest passende oplossing en ontwikkelt deze leerling naast technische vaardigheden uiteindelijk ook het noodzakelijke begrip en spelinzicht. Om zorg te dragen voor succesvolle en plezierige leerervaringen kan het bijvoorbeeld verstandig zijn om binnen een basketbalspelvorm bij aanvang van het leerproces de speelregel van *'beschermd balbezit'* te hanteren. Daarmee is het bijvoorbeeld niet toegestaan om de bal uit de handen te tikken. Indien je de leerlingen echter wilt leren om de bal af te schermen door het lichaam tussen de bal en tegenstander te brengen, dan is het afschaffen van deze speelregel een logische didactische keuze. Zeker als ook de speelruimte nog eens wordt verkleind. Want door deze aanpassing komt de leerling als balbezitter nog vaker en sneller onder druk te staan, wordt de leerling daarmee veelvuldig met de betreffende speluitdaging geconfronteerd, en wordt de leerling aangezet om op zoek te gaan naar geschikte oplossingen. De leerling ontwikkelt op deze manier niet alleen de technische vaardigheden van bijvoorbeeld het pivoteren, het breed maken van het lichaam en het controleren van de bal. De leerling ontwikkelt met name ook het inzicht in *wat* hij, *wanneer* en *waarom* moet doen in bepaalde spelsituaties.

Transfer

Het spelprincipe van het plaatsen van het lichaam tussen de bal en tegenstander om de bal af te schermen en balbezit te behouden, is echter niet alleen bij basketbal van belang. Ook bij de spelsporten voetbal, handbal, (uni) hockey, rugby, et cetera, is dit de manier om een bal af te schermen en balbezit te behouden. Dit heeft te maken met het feit dat deze spelen eenzelfde spelidee en grondstructuur hebben. Het zijn allemaal zogenaamde *doelspelen*, waarbij het spelidee is dat twee teams tegen elkaar spelen. Dat daarbij het balbezittende team (aanvallers) probeert door samenspel punten te scoren door de bal (of een ander speelvoorwerp) in het doel van de tegenstander te krijgen. Terwijl het niet-balbezittende team

▼ *Doelspel steeds meer door meisjes beoefend*



(verdedigers) dit probeert te voorkomen door de aanvallers reglementair te stoppen en/of de bal te onderscheppen. De leerlingen worden in alle doelspelen met vergelijkbare (met name tactische) speluitdagingen geconfronteerd. De vergelijkbare structuur en tactische uitdagingen maken transfer van spelprincipes tussen verschillende spelsporten binnen dezelfde spelcategorie mogelijk (Forrest, Pearson & Webb, 2006). Dit maakt dat we in de praktijk vaak zien dat een leerling die binnen bijvoorbeeld het doelspel korfbal zeer effectief 'los' kan komen van de (directe) tegenstander en zich aanspeelbaar op kan stellen voor teamgenoten (dus goed kan 'vrijlopen'), deze spelvaardigheid ook vrij eenvoudig kan toepassen binnen bijvoorbeeld de doelspelen frisbee, basketbal of voetbal. Het vervolgens succesvol ontvangen en controleren van de bal (technische vaardigheid) in al deze verschillende doelspelen is daarentegen minder vanzelfsprekend.

Spelcategorieën

Op grond van het spelidee, de grondstructuur en de tactische uitdagingen is het mogelijk om de wereld van de spelsporten in te delen naar verschillende categorieën. Namelijk die van de mikspelen, inblijf- en uitmaakspelen, terugslagspelen en doelspelen (zie tabel 1).

Deze indeling wordt binnen de spelgecentreerde spelconcepten veelal bewust gehanteerd. Aan de ene kant om leerlingen meer inzicht te geven in de overeenkomstige kenmerken tussen spelen en daarmee de grondstructuur van de verschillende spelen. Aan de ander kant kan deze indeling juist binnen de LO veel houvast bieden bij het ontwerpen van een realistisch curriculum en bijbehorend toetsprogramma. Vaak worden de verschillende spelsporten beschouwd als op zichzelfstaande onderdelen. Dit uit zich in de beroepspraktijk vaak in kortlopende lessenreeksen, waarin de leerlingen amper de tijd krijgen om hun spelvaardigheden verder te ontwikkelingen. Door de verschillende spelsporten op basis van de spelcategorieën juist te beschouwen als *'familieleden'*, is het mogelijk om doorlopende leerlijnen te creëren. In plaats van een lessenserie basketbal van drie lessen, zou een lessenserie *doelspelen* kunnen worden ontworpen. Een lessenserie waarin het accent bijvoorbeeld wordt gelegd op leerdoelen omtrent 'verdedigen', 'vrijlopen' en/of 'balbezit behouden', en de leerinhoud bijvoorbeeld bestaat uit drie lessen basketbal, drie lessen unihockey en drie lessen handbal. Daarmee krijgt de leerling niet drie, maar negen lessen de tijd om zijn spelvaardigheden (door) te ontwikkelen. De ruimte voor leerwinst neemt daarmee aanzienlijk toe.

Probleemoplossende leerlingen

In spelgecentreerde spelconcepten wordt veel waarde gehecht aan het probleemoplossend vermogen en de snelle besluitvorming ('decision making') van de leerling in verschillende spelsituaties. De leerling moet leren *wat* hij *wanneer* en *waarom* moet doen in bepaalde spelsituaties. Dit is de reden dat in deze spelconcepten bij aanvang van het leerproces de aandacht vooral uitgaat naar de ontwikkeling van tactische vaardigheden. En pas in een later

▼ *Tabel 1. Classificatie van spelsporten (Bewerking uit Almond, 1986)*

Mikspelen (Target games)	Inblijf- en uitmaakspelen (Striking and fielding games)	Terugslagspelen (Net and wall games)	Doelspelen (Invasion games)
Bowlen	Beeball	Badminton	Basketbal
Croquet	Cricket	Padel	Flagfootball
Darten	Honkbal	Squash	Frisbee
Golf	Peanutbal	Tennis	Handbal
Poolen	Rounders	Tafeltennis	Hockey
...	Softbal	Volleybal	Korfbal
	...	...	Lacrosse
			Rugby
			Tchoukbal
			Unihockey/floorball
			Voetbal

Bronnen

Almond, L. (1986). Reflecting on themes: A Games Classification. In R. Thorpe, D. Bunker & L. Almond (Eds.). *Rethinking games teaching* (pp. 71-73). Loughborough, England: University of technology.

Australian Sports Commission. (1996). *Game sense: Perceptions and actions research report.* Belconnen, Australian Capital Territory: Author.

Bunker, D. J., & Thorpe, R. D. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education, 18(1),* 5–8.

Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, Bunker, D., & Almond, L (Ed.), *Rethinking games teaching* (pp. 7-10). Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Forrest, G. J., Pearson, P. J. & Webb, P. I. (2006). Teaching Games for Understanding (TGf U); a model for pre-service teachers. Fusion Down-under: 1st ICHPER.SD Oceania Congress (pp. 1-10). PENZ Website: PENZ.

Gréhaigne, F., Wallian, N., & Godhout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10,* 255-269.

Griffin, L., Mitchell, S. & Oslin, J. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach.* Champaign, IL: Human Kinetics.

Koekoek, J., Walinga, W., & Dokman, I. (2013). Sportspelen: Fundament voor het ontwerpen van leerrijke spelsituaties. *Lichamelijke Opvoeding, 1,* 22-25.

Launder, A. & Piltz, W. (2006). Beyond 'understanding' to skilful play in games, through play practice. *Journal of Physical Education New Zealand, 39,* 47-57.

Light, R. (2013). *Game Sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment.* New York, NY: Routledge.

Light, R. & Fawns, R. (2003). Knowing the game: Integrating speech and action through TGfU. *Quest 55 (2),* 161-176.



◀ *Ruimte creëren*

stadium, wanneer het urgentiebesef is ontstaan en betekenis heeft voor de leerlingen, het onderwijs zich (expliciet) richt op het ontwikkelen van technische vaardigheden. Informatie met betrekking tot bijvoorbeeld de uitvoeringswijze van de onderarmtechniek binnen het terugslagspel volleybal lijkt bij aanvang van het leerproces weinig zinvol. Pas wanneer de

Om de ontwikkeling van het reflectief, probleemoplossend en tactisch vermogen bij leerlingen te stimuleren, wordt veelal een indirecte lesgeefstijl gehanteerd

leerling tijdens het spel in staat is om middels balbaanherkenning en het inschatten van de spelsituatie tijdig de juiste positie in het veld in te nemen en onder de bal te komen, wordt informatie over de techniek van de onderarmtechniek mogelijk relevant en betekenisvol voor de leerling. De aandacht van de leraar zou zich in deze beginfase daarom vooral moeten richten op het vanuit een juiste veldpositie op tijd onder de bal leren komen.

Indirecte lesgeefstijl

Om de ontwikkeling van het reflectief, probleemoplossend en tactisch vermogen bij leerlingen te stimuleren, wordt veelal een indirecte lesgeefstijl gehanteerd. Hierbij is de docent minder sturend en stelt veelvuldig (leer)vragen (Light & Fawns, 2003; Pill, 2013; Smith et al., 2015). Voorbeelden van dit soort leervragen zijn: *'Hoe kun je ruimte creëren om te komen tot een scoringskans?'*, *'Waar moet je gaan staan om te voorkomen dat je directe tegenstander tot scoren kan komen?'* of *'Hoe kun je een pass maskeren?'*.

Tot slot

De hierboven beschreven uitgangspunten van de spelgecentreerde spelconcepten worden in de internationale literatuur veelal teruggevoerd of samengevat aan de hand van de didactische principes, zoals *'sampling'*, *'game representation'*, *'simplification'*, *'shaping play'*, *'exaggeration'*, *'progressing play'* en *'tactical complexity'*. Wil je meer over deze principes weten en ben je (nog meer) geïnteresseerd geraakt in dit soort spelconcepten, dan is er met name in de Engelstalige vakliteratuur erg veel informatie te vinden. Ook in Nederland zijn inmiddels enkele publicaties verschenen gebaseerd op dit spelconcept. In navolging van het internationale netwerk Teaching Games for Understanding (*www.tgfuinfo.weebly.com*) is in Nederland sinds 2013 het Netwerk Teaching Games (*www.netwerkteachinggames.nl*) actief. Een platform waarop professionals uit het onderwijs en de sport kennis en expertise omtrent de spelgecentreerde spelconcepten blijvend kunnen delen, genereren en bediscussiëren. Het betreft tevens een platform van waaruit regelmatig masterclasses en themabijeenkomsten worden georganiseerd.

Gwen Weeldenburg is opleidingsdocent aan de ALO Eindhoven en werkzaam als onderzoeker binnen het lectoraat Move to Be, Fontys Sporthogeschool. Het artikel is tot stand gekomen in samenwerking met Shane Pill, opleidingsdocent/onderzoeker aan Flinders University, Adelaide (Australië) en auteur van diverse boeken en artikelen omtrent het spelconcept Game Sense.

Bronnen vervolg

Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education.* Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.

Miller, A. (2015). Games Centered Approaches in Teaching Children & Adolescents: Systematic Review of Associated student Outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 34,* 36-58.

Pill, S. (2007). *Play with Purpose: A resource to support teachers in the implementation of the game-centred approach to physical education.* Hindmarsh: Australian Council For Health, Physical Education and Recreation.

Pill, S. (2013). *Play with purpose: Game sense to sport literacy.* Hindmarsh, South Australia: Australian Council for Health, Physical Education and Recreation Publications.

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.

Smith, L., Harvey, S., Savory, L., Fairclough, S., Kozub, S. & Kerr, C. (2015). Physical activity levels and motivational responses of boys and girls: A comparison of direct instruction and tactical games models of games teaching in physical education. *European Physical Education Review, 21 (1),* 93-113.

Weeldenburg, G., Zondag, E., & de Kok, F. (2017). *Spelinzicht: Een speler- en spelgecentreerde didactiek van spelsporten.* Zeist (NL): Jan Luiting Fonds.

Foto's

Anita Riemersma

Contact

g.weeldenburg@fontys.nl

Kernwoorden

curriculum, instructie, modellen, methode