

MASTERTHESIS:

Belemmeringen en succesfactoren van een spelgerichte benadering in de bacheloropleiding lichamelijke opvoeding.



Naam: Kurt Virant

Studentnummer : 3701794

School: Fontys Sporthogeschool Eindhoven

Opleiding: Master Sport & Bewegingsonderwijs

Begeleider: Menno Slingerland

INHOUDSOPGAVE

Samenvatting	3
Inleiding	4
Methode	8
Deelnemers.....	8
Typering van de opleiding.....	8
Typering van de stageschool.....	8
Design.....	9
Meetinstrumenten.....	9
Procedure.....	11
Analyse.....	11
Ethische aspecten.....	12
Resultaten	12
Fase 1: Oorspronkelijke ideeën en opvattingen van de student.....	12
Fase 2: Implementatie 1.....	14
Fase 3: Implementatie 2.....	15
Fase 4: Terugkijkfase.....	16
Discussie	18
Limitaties.....	22
Conclusie.....	22
Disseminatie.....	22
Referenties	24
Bijlage 1: Handleiding lesreflecties student-docenten.....	29
Bijlage 2. Syntheseverslag student-docenten.....	30
Bijlage 3. Handleiding lesreflectie mentor.....	31
Bijlage 4. Syntheseverslag mentor.....	32
Bijlage 5. Stoplicht-evaluatie leerlingen.....	33
Bijlage 6. Studiegids.....	34
Bijlage 7. Observatie-analyse Mentor & Lector.....	38
Bijlage 8. Lesobservaties student-docenten.....	40
Bijlage 9. Vraagstelling focusgroep.....	47
Bijlage 10. Operationalisatie focusgroep.....	50
Bijlage 11. Workshop Spelinzicht.....	53
Bijlage 12. Lesvoorbereiding.....	54

Bijlage 13. Evaluatie-tool: rubric.....	59
Bijlage 14. Speluitdagingen & Spelaanpassingen.....	61
Bijlage 15. Vragenlijst voorkennis.....	62
Bijlage 16. Informed Consent.....	64
Bijlage 17. Onderzoek gegevens.....	65

SAMENVATTING.

Deze masterthesis geeft de resultaten van de implementatie van een spelgerichte benadering in de eerste graad van een secundaire school in Vlaanderen weer. Deze exploratieve studie probeerde de succesfactoren en belemmeringen weer te geven vanuit het perspectief van student-docenten. De benodigde gegevens werden verzameld uit een vragenlijst, dagboeken, leerlingevaluaties, veldobservaties, lesvoorbereidingen en een focusgroep. De resultaten geven vooral belemmeringen weer om een spelgerichte benadering correct te implementeren. De beperkte kennis en ervaring van zowel 'content knowledge' als 'pedagogical knowledge' kunnen als belangrijkste oorzaak van deze belemmeringen beschouwd worden. Hiernaast versterkte de negatieve leerhouding van de student-docenten de moeilijkheid om een spelgerichte benadering te implementeren. Dit onderzoek geeft vandaar naast een professionaliserend advies richting het werkveld LO duidelijke aanbevelingen weer voor de bacheloropleiding lichamelijke opvoeding om de professionele ontwikkeling van student-docenten te verbeteren.

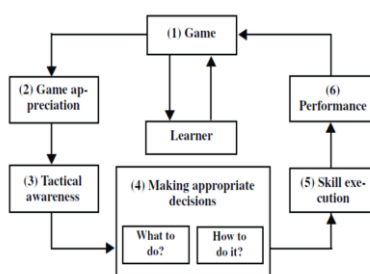
INLEIDING.

Spelactiviteiten worden zowel internationaal als in Vlaanderen binnen de lessen lichamelijke opvoeding relatief vaak aangeboden (Metzler, 2011; Leysen, 2011; Slingerland, Oomen & Borghouts, 2011). Ze zijn een geliefde activiteit bij vele leerlingen van alle leeftijden. Jongeren houden van spelen waaraan ze direct kunnen deelnemen met de vaardigheden die ze bezitten (Oslin & Mitchell, 2006). De plaats die 'spelen' inneemt binnen onze sportcultuur maakt dat dit spelaanbod voor docenten logisch en duidelijk te verantwoorden is. Om dit in de onderwijspraktijk te brengen zijn er verschillende keuzemogelijkheden. Dewelke je kiest is afhankelijk van je opvattingen als docent over lichamelijke opvoeding maar ook over je visie op het leren. De techniekgerichte benadering is de meest gebruikte aanpak in het secundair onderwijs (Kirk, Macdonald & O'Sullivan, 2006). De focus ligt hier op 'hoe' de bewegingen uitgevoerd moeten worden. Een ander alternatief is de spelgerichte benadering waar volgens Oslin (2006) en Thorpe (1992) de focus niet ligt op 'hoe' maar ligt op het 'waarom' en 'wanneer' deze beweging uitgevoerd moet worden. Meerdere bevindingen en observaties over een techniekgerichte benaderingswijze ('traditional approach' of 'skill approach') toonden overigens niet het gewenste resultaat aan (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe, Bunker & Almond, 1986). Zo zou de motorische ontwikkeling van leerlingen met een lager basisniveau onvoldoende verbeteren in (complexe) spelsituaties. De leerlingen zouden er weinig succeservaringen in kunnen opdoen waardoor de verveling bij leerlingen zou toenemen (Allison, 1996; Ennis, 1999). Ook werd aangetoond dat leerlingen de technische uitvoering wel kennen maar doordat ze verkeerde keuzes maken kunnen ze deze niet toepassen in verschillende spelsituaties (Oslin & Mitchell, 2006).

In een spelgerichte benadering zou de leerling zelf de centrale plaats innemen in het leerproces onder een gepaste begeleiding van de docent. De leerling bouwt actief aan zijn leren door voorgaande leerervaringen te koppelen aan nieuwe leerervaringen en uitdagingen. Het aanbod dient wel steeds herkenbaar en betekenisvol te zijn voor de leerlingen in een authentieke leeromgeving (Rink, 2010; Singleton, 2009). Deze factoren zouden de leerlingen aanzetten om samen geëngageerd aan nieuwe leeruitdagingen te werken. Deze aanpak wordt in de literatuur omschreven als een constructivistische aanpak. In de dagdagelijkse praktijk van LO docenten in Vlaanderen wordt dit sportspelconcept onvoldoende toegepast binnen de onderwijspraktijk (Leysen, 2011). Recente onderzoeken (Wang & Ha, 2009; Díaz-Cueto et al., 2010) bevestigden deze bevindingen in het buitenland.

Wanneer de docent kiest om de klemtoon te leggen op het zelfontdekkend leren is een spelgerichte aanpak misschien wel een beter alternatief. Het bijleren van spelcompetenties en het actief deelnemen staan in dit curriculummodel voorop. Dit model (zie Fig. 1) werd ontwikkeld door Bunker & Thorpe (1982, 1986) in de vorm van het Teaching Games For Understanding (TGUFU) model. Het werd later nog verfijnd door Holt, Streat & Bengoechea (2002). Internationaal is het spelconcept gekend onder meerdere noemers zoals 'Game Based Approach' (GBA) en 'Game Centered Approach' (GCA) (Light, 2013). TGUFU ligt ook aan de basis van soortgelijke modellen zoals Game Sense (Light, 2004), Tactical Games Model (Griffin & Sheehy, 2004), Play Practice (Lauder & Piltz, 2006), Tactical Decision Learning model (Grehaighe, Wallian, & Godbout, 2005), Play with Purpose (Pill, 2007) en Spelinzicht (Weeldenburg, Zondag, & de Kok, 2015). Deze modellen beschikken allemaal over een speler- en spelgerichte benadering van het sport- en spelonderwijs die de leerlingen in betekenisvolle authentieke

spelsituatie plaatsen. Tactiek, besluitvorming probleemoplossend denken en de uitvoering en ontwikkeling van vaardigheden staan hierin centraal (Oslin & Mitchell, 2006).



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

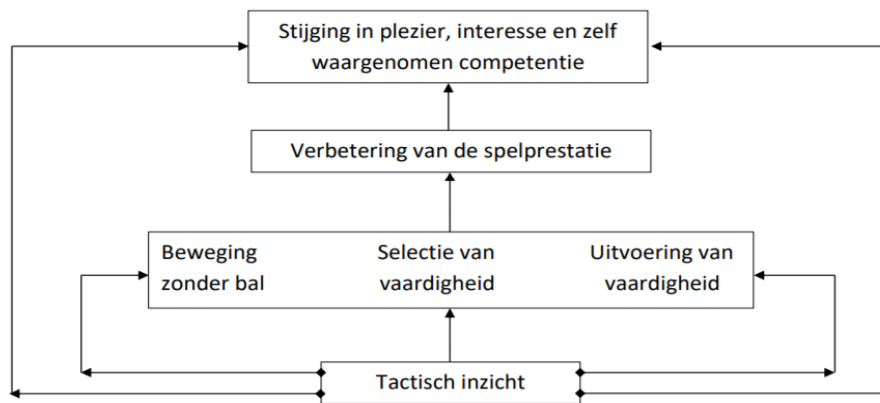
Almond (Metzler, 2011) verdeelde de verschillende spelen in vier categorieën (zie: Tabel 1): *doelspelen*, *terugslagspelen*, *inblijf- en uitmaakspelen* en *mikspelen*. De leerlingen worden zo binnen éénzelfde categorie met vergelijkbare (tactische) speluitdagingen geconfronteerd. Dit maakt een transfer binnen éénzelfde spelcategorie mogelijk (Forrest, Pearson & Webb, 2006).

Bij aanvang van het leerproces wordt in een spelgerichte benadering het spelen van het daadwerkelijke spel centraal geplaatst. Hierin kunnen de leerlingen de nodige (o.a. motorische, technische, tactische, strategische) spelvaardigheden ontwikkelen. Om ieder kind op eigen niveau te laten presteren kunnen door de docent aanpassingen gemaakt worden in de leeromgeving. De vier pedagogische principes die de docent hiervoor in de lessen kan gebruiken zijn volgens Thorpe en Bunker (1989): *sampling* (aanpassingen tactische moeilijkheidsgraad), *aanpassing door representatie* (een vereenvoudigd spel), *aanpassing door overdrijving* (bijv. kleinere veldjes) en *spelvormen gericht op bepaalde tactische uitdagingen*. Deze aanpassingen zorgen ervoor dat iedere leerling meer betrokken is bij het spel, veelvuldige succesvolle spelervaringen kunnen opdoen waardoor de waardering voor en plezier in het spel geoptimaliseerd zal worden. Op deze manier worden de leerlingen meer actieve beslissers in hun eigen leerproces. Griffin & Butler (2005) toonden aan dat hoe dichter de kleinere spelvormen bij het werkelijke spel liggen hoe gemotiveerder de leerlingen voor de les lichamelijke opvoeding worden. De leerlingen evalueren en ontwikkelen door herhaling hun eigen prestaties in spelsituaties die geleidelijk, onder begeleiding van de docent, evolueren naar de verfijnde spelvormen voor volwassenen.

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

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

Butler, Hopper en Mandigo (2007) beschreven de spelgerichte aanpak van 'Teaching Games For Understanding' als een op de leerling gebaseerde benadering waarbij het doel van de LO docent erin ligt om vaardigheden zowel motorisch, cognitief als affectief te bereiken. De leerlingen moeten weten 'wat' ze moeten doen en 'hoe' ze deze moeten uitvoeren in verschillende spelsituaties (Leysen, 2004). Door het beheersen van deze twee vaardigheden behalen de leerlingen een beter spelniveau wat het spelplezier zal doen toenemen (Griffin & Butler, 2005) (zie: Fig. 2).



Figuur 2. Verwachte leerresultaten van een spelgerichte aanpak (uit Griffin, Mitchell, & Oslin, 1997).

Het blijkt echter niet makkelijk te zijn om een spelgerichte aanpak te implementeren in de onderwijspraktijk. Docenten nemen en verinnerlijken steeds opnieuw de opvattingen van collega's. Dit zet de docent niet meer aan tot nadenken over de gekozen en aangeboden vakinhoud (Capel & Blair, 2007; Harvey et al., 2010). De opgedane sportieve succeservaringen van de docent versterken dit proces nogmaals (Stidder & Hayes, 2006). Bovendien toonde Fenoglio (2004) hiernaast aan dat een 'game-based approach' niet simpelweg een proces is waarbij kennis makkelijk overgedragen wordt. De docent moet over de nodige tactieken en vaardigheden beschikken om via kleine spelvormen tactische en strategische problemen op te lossen (Griffin & Butler, 2005). De spelgerichte aanpak verloopt bovendien ook minder gestructureerd en voorspelbaar voor de docent in tegenstelling tot de 'skill-approach' (Griffin & Butler, 2005). Leysen (2011) sprak bijkomend ook over het 'Wash-out' effect dat bij jonge docenten kan optreden. Ze starten met volle moed aan vernieuwend onderwijs maar door een opeenstapeling van negatieve factoren (zoals grote klasgroepen, te weinig ruimte, et cetera) grijpen ze naar de aanwezige overlevingsstrategieën binnen de school (Shoval, 2010). Niet gedragen vernieuwingsinspanningen zullen logischerwijs de implementatiekansen dan doen afnemen (Zhu et al., 2010).

In Vlaanderen wordt de spelgerichte benadering weinig toegepast (Leysen, 2011). De docenten gebruiken de begrippen en praten mee over de inhoud van de spelgerichte benadering maar binnen hun onderwijspraktijk passen ze dit niet toe (Keys, 2005). Ze schatten hun theoretische kennis over een spelgerichte benadering hoog in maar beheersen deze onvoldoende om in de onderwijspraktijk toe te passen (Leysen, 2011). Ze vinden het moeilijk om leerlingen zelf het eigen leerproces in handen te laten nemen (Díaz-Cueto et al., 2010; McNeill et al., 2008). Het op maat maken van de spelvormen en de hiervoor tactische relevante thema's vormt het grootste knelpunt. De bijkomende verhoogde werklast bij het ontwerpen van spelgerichte lessen maakt het implementatieproces er helemaal niet makkelijker op. Nochtans zou dit de docent kunnen aanzetten tot reflectie zodat hij bewust wordt over het 'hoe' en 'waarom' hij leerstof aan de leerlingen aanbiedt (Wright et al., 2004). De meeste docenten in Vlaanderen kiezen echter in de eerste plaats nog steeds voor een techniekgerichte benadering. Ze zijn

ervan overtuigd dat dit de beste werkwijze is om spelen te onderwijzen (Leysen, 2011). Het uitvoeren van technieken en motorische vaardigheden blijft hierin primeren (Metzler, 2011). Dit werd door Leysen (2011) bevestigd op het niveau van lesplanning, uitvoering en evaluatie. De lesopbouw bestaat steeds uit een opwarming gevolgd door vaardigheden met een techniekverbetering als einddoel. Als afsluiting worden deze vaardigheden geoefend in een spelvorm (Blomqvist et al., 2001). Over de gekozen en aangeboden vakinhoud van de lessen wordt dus weinig nagedacht (Capel & Blair, 2007; Harvey et al., 2010). Het werken op een vertrouwde manier zorgt voor veiligheid en controle bij de docent. Het steeds blijven overnemen van opvattingen en regels van collega's in het bewegingsonderwijs en de sportclub (Capel & Blair, 2007) versterken dit gevoel nogmaals. Bovendien doen de vroegere opgedane sportieve succeservaringen hier een schepje bovenop (Stidder & Hayes, 2006).

Om de implementatie van onderwijsvernieuwingen toch te doen slagen speelt de docentenopleiding een belangrijke rol voor docenten in opleiding. De docentenopleiding zou volgens Tsangaridou (2009) meer moeten investeren in het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs maar ook in het afleveren van meer kwaliteitsvolle docenten (MacPhail & Tannehill, 2012). Docenten in opleiding moeten meer aangemoedigd worden om andere instructiemodellen te leren en toe te passen in de praktijk (Light, 2002; Wright et al., 2004). Helaas blijkt uit onderzoek dat er vaak te weinig betekenisvol onderwijs in authentieke leersituaties verstrekt wordt door de docentenopleidingen Lichamelijke Opvoeding in verschillende landen (Locke, 1992; MacPhail, 2011; Tsangaridou, 2009). Tegenstellend blijkt dat opleidingsdocenten wel vaak open staan om te experimenteren met andere didactische modellen. Dit ondanks de gevormde gedachten van de opleidingsdocent ontwikkeld uit zelf doorlopen opleidingen en lesgeefervaringen (Bain, 1990; Curtner-Smith, 1997; Wright et al., 2004).

Naast de docentenopleiding heeft een positieve ondersteuning van de stagementor een nog grotere impact op de student (Capel & Blair, 2007). Als hij een gebrekkige ondersteuning en/of weerstand biedt dan zal de pedagogische uitdaging om het spelgericht onderwijs te gebruiken nogmaals vergroten voor de student-docenten (McMahon & MacPhail, 2007; Wang & Ha, 2009; Errington, 2004; Keys, 2005). Docentenopleiders, mentoren en studenten moeten vandaar steeds kritisch nadenken over hun persoonlijke onderwijsconvicties (Errington, 2004). Reflectie en actieonderzoek zijn hiervoor belangrijke tools (Gubacs-Collins, 2007). Hiernaast dragen kennisontwikkeling en een gemeenschappelijke visie bij tot het succesvol implementeren van innovaties (McNeill et al., 2008). Belangrijk is het dus om strategieën te ontwikkelen waarbij de docenten zich persoonlijk aangesproken voelen om met vernieuwingen aan de slag te gaan. Als deze strategieën te veraf staan van de persoonlijke overtuigingen zal betrokkenheid achterwege blijven en weerstand opgeroepen worden. Hierdoor zal de vernieuwing haast geen kans hebben om doorgevoerd te worden.

Op de docentenopleiding Lichamelijke Opvoeding in Vlaanderen wordt er sinds dit academiejaar ingezet op een speler- en spelgerichte benadering van het spelonderwijs. Zij willen de toekomstige LO docenten meegeven dat het deelnemen aan een spel niet afhangt van het al dan niet beheersen van bepaalde technieken. Dit in schril contrast met de techniekgeoriënteerde lesonderwerpen en begeleiding die de student-docenten van stagementoren ontvangen. Helaas kiezen de student-docenten nog steeds voor een techniekgerichte benadering van het spelonderwijs op de stageplaats. Vandaar dat de student-docenten in dit onderzoek de lessen met een spelgerichte benadering zullen uitvoeren op een secundaire school.

De hoofdvraag die gesteld wordt in dit onderzoek is:

-Welke belemmeringen en succesfactoren ondervinden 2^{de} jaar bachelor studenten LO tijdens de stage om een speler- en spel gecentreerde benadering te implementeren in het secundair onderwijs in Vlaanderen?

Deelvragen die voor verdieping van het onderzoeksdoel zorgen zijn:

-Hoe waarderen de mentoren van de stagescholen de lessen met een speler- en spel gecentreerde didactiek gegeven door de studenten LO?

-Hoe waarderen de leerlingen van de stagescholen de lessenreeks met een speler- en spel gecentreerde didactiek gegeven door de studenten LO?

METHODE.

Deelnemers.

Om een groep deelnemers te vormen werd een vakdidactiekdocent LO van een bacheloropleiding LO telefonisch gecontacteerd. In dit gesprek werd ze ingelicht over en gevraagd of er een mogelijkheid bestaat om dit onderzoek uit te voeren binnen de hogeschool. Vier mannelijke studenten van het 2^{de} opleidingsjaar bachelor LO werden door haar uit praktische redenen geselecteerd voor deelname aan het onderzoek. Ze maakten allemaal deel uit van haar vakdidactiekgroep en lopen stage binnen dezelfde school.

Typering van de opleiding.

De docentenopleiding heeft een duur van drie academiejaren. In de eerste fase ligt de nadruk op het pedagogisch-didactische luik. Deze principes worden toegepast in stages in het lager onderwijs, werkplekleren en tijdens de didactische sessies. In fase twee wordt het luik stage groter en richt het zich op het secundair onderwijs. De derde fase is een fase van verdieping, differentiatie, internationalisering en keuzetrajecten. Vanaf dit academiejaar wil de opleiding bovendien meer inzetten op een spelgerichte benadering. (Bijlage 6: studiegids)

Typering van de stageschool.

De stageschool is een eerste graadschool, voor zowel de A- als B-stroom, secundair onderwijs in Vlaanderen. De A-stroom is een academische opleiding en de B-stroom richt zich op praktische vorming. De student-docenten liepen op deze school gedurende 5 weken stage. Iedere student-docent gaf 1 maal per week (50min) vast les aan dezelfde A-stroom klas. De gemiddelde klasgroep bestond uit 20 à 25 leerlingen (12-13jaar) met een vergelijkbare klassensamenstelling tussen meisjes en jongens. Alle studenten stonden onder begeleiding van dezelfde stagementor. Deze mentor heeft meer dan 15 jaar ervaring in het onderwijs en behaalde naast een bachelor LO ook een specialisatie (Uefa A) voetbal diploma. De ruimte en het beschikbare materiaal was identiek voor alle student-docenten.

Design.

Een exploratief onderzoek werd gekozen om nieuwe feiten te kunnen ontdekken konden over belemmeringen en succesfactoren die bij student-docenten kunnen optreden bij het gebruik van een spelgerichte benadering.

Meetinstrumenten.

Kwalitatieve data werden verzameld door de analyse van lesvoorbereidingen, dagboeken, focusgroepen, veldobservaties en het afnemen van leerlingenevaluaties. Het collectieve gebruik hiervan stelde ons in staat om de verkregen informatie te trianguleren (Denzin, 1970; McKernan, 1996). Dit verhoogde de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Vragenlijst.

Een open vragenlijst (Bijlage 15) werd gebruikt om informatie te verkrijgen over de oorspronkelijke ideeën en opvattingen van de student over een spelgerichte benadering. Elke student-docent werd gevraagd om deze bij de start van de workshop in te vullen en in te leveren bij de onderzoeker. De open vragen bestonden o.a. uit vragen zoals: Wat versta je onder een spelgerichte aanpak?

Dagboeken.

Dagboeken (Bijlage1) werden gebruikt om informatie te verkrijgen over de belemmeringen en succesfactoren van de student-docenten. De student-docenten werden gevraagd om na iedere lesdag een reflectie te noteren en via e-mail te verzenden naar de onderzoeker. Deze werkwijze werd ook gevraagd aan de mentor (Bijlage 3). Een eindreflectie (Bijlage 2 en 4) werd ook verwacht na de stageperiode van beide partijen. Om de kwaliteit van deze reflectieverslagen te garanderen werden er richtlijnen opgesteld naar het reflectieproces van Korthagen (1993). De betrokkenen werden hierin gevraagd naar hun persoonlijke ervaringen over belemmeringen en succeservaringen, opmerkingen over de leerlingen, gedachten over hun eigen prestaties in het onderwijsproces, gebruikmakend van het ALACT-model (Korthagen, 1993) om de bewustwording te vergroten. Dit gaf ons verdiepende informatie waarvan gebruik werd gemaakt in de focusgroep. Er werden onder meer vragen gesteld zoals:

Wat is dus de kern van de ervaring?

Wat vond ik daarin belangrijk?

Wat heeft dit met mij te maken?

Leerlingenevaluaties.

Leerlingenevaluaties (Bijlage 5) werden aan de hand van een 'stoplichtevaluatie' afgenomen op het einde van les 2 en 4. Dit werd gedaan om snel informatie te verkrijgen over de mening van de leerlingen over de lessen. Bij elke kleur van het verkeerslicht mochten de leerlingen hun mening invullen. Rood betekende waar de student-docenten mee moesten stoppen. Oranje wat ze minder moesten doen en groen waar ze zeker mee verder moesten gaan. Dit werd per kleur verduidelijkt met een gegeven voorbeeld zoals voor de rode kleur: ik zou graag hebben dat de student-docenten stopt met zoveel vragen te stellen.

Veldobservaties en lesvoorbereidingen.

Alle lessen werden geobserveerd door medestudenten. Ze verzamelden gegevens over de les van de medestudent aan de hand van een analyseprotocol (bijlage 8). Deze analyse bestond uit 3 onderdelen die informatie weergaven over de lesvoorbereiding, het leerlingengedrag en het docentengedrag. Ieder onderdeel werd per lesuur door een andere medestudent geobserveerd. Dit protocol werd gebaseerd op de uitgangspunten van Spelinzicht (Weeldenburg, Zondag & de Kok, 2015) waarin gekeken werd als de spelers centraal geplaatst werden, aangepaste spelvormen gebruikt werden, transferleren gestimuleerd werd en slimme spelers ontwikkeld werden. Bij toepassing van deze criteria moesten ze deze aankruisen en eventueel verdiepende informatie neerschrijven. Hiernaast observeerde de mentor met een samenvattende analyse gebaseerd op de meest essentiële uitgangspunten van Spelinzicht (Weeldenburg, Zondag & de Kok, 2015). Bij toepassing van het criteria moest hij deze ook aankruisen en eventueel ook verdiepende informatie neerschrijven.

De bekomen gegevens konden besproken worden tussen de student en mentor na iedere lesdag. Aan de hand van deze bevindingen konden de werkpunten per student-docent duidelijk gemaakt en aangepakt worden. Hiernaast werd elke les geobserveerd door de vakdidacticus of een vaste bezoekende docent-onderzoeker van de hogeschool. Beide waren verdiept in de werkwijze van een spelgerichte aanpak. Het doel van deze observaties was tweeledig. Ten eerste wilden we kijken naar de uitvoering van het model (analyseprotocol van de mentor). Ten tweede wilden we de verkregen informatie steeds kunnen leggen naast de informatie bekomen uit de andere meetinstrumenten.

De lesvoorbereidingen werden voor elke lesdag ingestuurd naar de mentor en na de lesdag naar de onderzoeker. De mentor kon op deze manier verbeteringen aan de lessen aanbrengen indien hij dit nodig vond. De onderzoeker analyseerde de lessen op basis van inclusie of weglating van belangrijke spelprincipes. Dit door het analyseprotocol van de lesvoorbereiding waarin gezocht werd naar tactische leervragen, veld- en regelwijzigingen, spelvormen, et cetera.

Focusgroep.

Op het einde van de lessenreeks werd er een focusgroep (Bijlage 9) gehouden om te reflecteren over de persoonlijke ontwikkeling van de student-docenten. Dit gaf de kansen en moeilijkheden weer van het model in de praktijk (Morgan, 1996). Dit gesprek werd oorspronkelijk voorzien op de hogeschool maar is digitaal via Skype verlopen door de landelijke problemen met het COVID-19 virus. Alle betrokken partijen bevonden zich tijdens het gesprek in een ruimte waar ze niet gestoord konden worden. Het livestream gesprek werd digitaal opgenomen en opgeslagen en getranscribeerd op de PC van de onderzoeker. De onderzoeker coördineerde en modereerde de debatten van de student-docenten. De onderzoeker integreerde vervolgens de relevante aspecten met betrekking tot de doelstellingen van het onderzoek, de observaties in de klas, en informatie uit de dagboeken en veldobservaties van de studenten LO. Een semigestructureerde aanpak werd gehanteerd zodat er doorgevraagd kan worden op de antwoorden op de open vragen uit de interviewgids (Van Tuyckom et al., 2011). De vragenleidraad is in bijlage 10 te vinden. De vragen werden geoperationaliseerd vanuit het literatuuroverzicht van dit onderzoek en richten zich op de belemmeringen en succesfactoren van de implementatie van het spelonderwijs.

Procedure.

De start van het onderzoek werd ingeleid door een 1-daagse workshop (Bijlage 11) op de hogeschool. Het doel van deze workshop was om de studenten bekend te maken met de werkwijze van een spelgerichte werkwijze. De opstart bestond uit het invullen van een open vragenlijst over de oorspronkelijke ideeën en opvattingen van de student-docenten over een spelgerichte aanpak. Vervolgens werd een demo les 'doelspelen' aangeboden dewelke eveneens theoretisch ontleed werd met behulp van het spelmodel 'spelinzicht' (Weeldenburg, Zondag & de Kok, 2015). Om de kennis te vergroten werden er na de workshop lesvoorbereidingen, tips om spelaanpassingen door te voeren en een rubric aan de student-docenten overhandigd (Bijlage 12-14). Om de validiteit van het onderzoek te versterken werden alle meetinstrumenten nogmaals overlopen met zowel de 4 studenten als met de mentor één week voor de start van het onderzoek. Verder werden hier ook de nodige afspraken gemaakt over het verzamelen van de gegevens. Er werd gevraagd om de lesvoorbereidingen minimum 1 dag op voorhand per mail te versturen naar de mentor en binnen dezelfde lesweek naar de onderzoeker. Zo kon de mentor nog eventuele aanpassingen maken aan de lessen. De veldobservaties en lesreflecties van de student-docenten en mentor werden gevraagd om wekelijks op googledrive geplaatst te worden. De leerlingenevaluaties werden opgehaald in de betrokken stageschool door de onderzoeker. De eindreflecties van de mentor en student-docenten werden ook digitaal verwacht de week na de stageperiode. Tijdens de stageperiode werden de studenten ieder les geobserveerd door de drie medestudenten, mentor en de afgevaardigde of lector van de hogeschool aan de hand van het analyseprotocol. De reflecties van de student-docenten en mentor werden vervolgens binnen dezelfde lesweek digitaal verwacht door de onderzoeker. De leerlingenevaluaties werden via het stoplichtevaluatie formulier afgenomen op het einde van de les. Dit enkel in les twee en vier om de leerlingen niet negatief te beïnvloeden door een overaanbod van evaluaties. De eindreflecties werden uiterlijk één week na de laatste stagedag ingeleverd door zowel de mentor als van de student-docenten. De focusgroep nam 1 maand na het afsluiten van de stageperiode plaats via skype. Deze werd gemodereerd door de onderzoeker.

Analyse.

Vijf weken lang werden gegevens verzameld over de spelgerichte lessen om de gedachten, gevoelens en begrip hierover bij de student-docenten, de mentor en de leerlingen te weten te komen. Met behulp van inductieve constante vergelijking en met behulp van individuele en cross-case analyse (Huberman & Miles, 1998; LeCompte & Schensul, 1999; Patton, 1990) werden theoretische categorieën opgebouwd uit de reflectieformulieren van de student-docent en van de mentor. Hier werd eerst gezocht naar onderwerpen en thema's die voortkwamen uit de eerste lezing van de bekomen gegevens. Deze werden vervolgens gecodeerd in verschillende categorieën. De gedachten van de leerlingen werden verzameld en geordend per leerling in de 3 categorieën (wat moet hij meer doen, blijven doen en mee stoppen). De lesvoorbereidingen werden geanalyseerd op basis van inclusie of weglating van belangrijke spelprincipes zoals tactische leervragen, veld- en regelwijzigingen; spelvormen, et cetera door het analyseprotocol van de lesvoorbereiding. De veldobservaties van de student-docent werden vergeleken met de veldobservaties van de mentor om te kijken of hun percepties over de spelgerichte les overeenkomen. Dit observatieprotocol werd gebaseerd op de uitgangspunten van Spelinzicht (Weeldenburg, Zondag & de Kok, 2015) waarin gekeken werd als de spelers centraal geplaatst werden, aangepaste spelvormen gebruikt werden, transferleren gestimuleerd werd en slimme spelers ontwikkeld werden. De opname van het focusgroep gesprek werd eveneens getranscribeerd en geanalyseerd aan de hand van thematische codering (Rubin & Rubin,

1995). Deze analyse gebeurde om de terugkerende thema's te valideren of nieuwe thema's te ontdekken die consistent of tegenstrijdig waren met de literatuur. De kwalitatieve data verzameld uit deze meetinstrumenten stelde ons in staat om de verkregen informatie gedurende het gehele onderzoeksproces te trianguleren (Denzin, 1970; McKernan, 1996). Dit verhoogde de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Ethische Aspecten.

Tijdens dit onderzoek werd er rekening gehouden met verschillende ethische aspecten. De privacy van de student-docenten, mentor en leerlingen is ten alle tijden gewaarborgd gebleven. Dit gebeurde door de anonimiteit van elke deelnemer uit het onderzoek te respecteren. Codes werden hiervoor gebruikt doorheen het volledige onderzoek. Vandaar dat de identiteit van de deelnemers niet terug te herleiden is uit de resultaten. Alle volwassen deelnemers ontvingen een toestemmingsformulier met de keuze om deel te nemen aan het onderzoek. Op dit formulier werd duidelijk omschreven welke gegevens van belang zijn en voor welke doeleinden deze gebruikt gingen worden. Voor de deelnemende leerlingen werd eerst een passieve toestemming gevraagd aan de ouders. Hier werd duidelijk in vermeld dat de kinderen steeds zelf het recht hebben om deel te nemen maar ook op ieder moment mogen stoppen. Dit werd nogmaals herhaald aan de kinderen voor de start van het onderzoek. De bekomen gegevens werden enkel voor onderzoeksdoeleinden gebruikt en waren steeds enkel toegankelijk voor de onderzoeker. Ze werden niet opgeslagen op USB-sticks en andere externe opslagmogelijkheden. Ook werd er niet in openbare gelegenheden gewerkt aan het onderzoek. Na het afronden van het onderzoek werd de data verwijderd. (Andriessen et al., 2010).

RESULTATEN.

FASE 1: Oorspronkelijke ideeën en opvattingen van de student.

Om de oorspronkelijke ideeën en opvattingen van de student-docenten te weten te komen voor de interventie hadden ze een open vragenlijst ingevuld. Hierin verklaarden ze dat ze zowel in de voor- als in de bacheloropleiding als ook in de stageperiodes vooral ervaringen met een techniekgerichte benadering hadden opgedaan. Zo gaf een student-docent het volgende aan over de stageperiodes:

“De mentoren leggen altijd uit vanuit welk perspectief we moeten kijken en geven ons dan ideeën hoe we die kunnen bereiken. Dit is meestal wel op de manier hoe zij het zelf ook geleerd hadden want dat is voor hen de enigste manier om LO te geven.” (C: vragenlijst)

De ervaringen met het klassieke model waren vooral positief. Een goede balsportles bestaat volgens de student-docenten naast techniek uit veel beweging en spelplezier. De mentor kan wel een invloed uitoefenen op de doelen die je als student docent kan bereiken.

“Een goede les voor mij is gewoon als je je doelen hebt bereikt en dat de leerlingen het doel zelf ook willen bereiken. Dus dit is afhankelijk van welke doelen je opstelt en wat voor leerkracht je bent. En de doelen die ik opstel zijn meestal vooraf bepaald door mijn mentor, dus veel keus heb ik daar niet in. Maar ik zal er wel altijd voor zorgen dat de leerlingen die doelen zelf willen bereiken en er dus ook plezier in beleven.” (K: vragenlijst)

In de onderwijsopvattingen van de student-docenten bleek een techniekgerichte benadering de eerste keuze te zijn om lessen op te bouwen voor spel.

“Mijn opvatting over lesgeven is dat je leerlingen zeer gestructureerd les moet geven en alles duidelijk aan hen moet uitleggen waarom ze deze dingen moeten doen. Vervolgens moet je dan de lessen eerst opbouwen met techniekoefeningen en eventueel de laatste les wedstrijdvormen aanbieden.” (G: vragenlijst)

Het gebruik van een spelgerichte benadering zou volgens de student-docent bedoeld zijn om motorische vaardigheden technisch te verbeteren. Deze verbeteringen kunnen vervolgens behaald worden door het aanbieden van verschillende spelvormen.

Workshop.

De workshop werd door de student-docenten overwegend als positief onthaald. Volgens C. was dit een zeer leerrijke en leuke ervaring. Hij zei dat het erg leuk was om te ervaren dat lesgeven ook op een andere wijze kan. Student G. gaf bovendien aan dat een spelgerichte benadering een complex gegeven was dat je als student-docent niet onmiddellijk goed kan integreren. De complexiteit zorgde volgens hem voor het grote aantal vragen van de medestudenten. In de nabespreking van de workshop bevestigden de student-docenten de gedachte van student G. Zij hadden graag nog een 2^{de} sessie doorlopen omdat een spelgerichte aanpak nog veel vragen oproep. Dit zorgde voor onzekerheid en twijfel bij de student-docenten.

Oorspronkelijke ideeën en opvattingen van de mentor.

In het eindreflectieverslag schreef de mentor dat zijn onderwijsopvatting eruit bestond om leerlingen inzicht te laten krijgen in de basisvaardigheden van de sport. De leerlingen moeten dit kunnen toepassen in wedstrijd echte situaties. Voor hem zou een spelgerichte wijze de meest geschikte manier zijn om zijn doelen te bereiken maar aangevuld met het technisch inoefenen van basistechnieken (het droog aanleren). De mentor was niet volledig bekend met de werkwijze van een spelgerichte aanpak. In zijn eindreflectie gaf hij nogmaals aan dat het voor hem een nieuwe beleving was om als mentor te ervaren.

Lesthema's aangeboden aan de student-docenten door de mentor.

De lesthema's aangeboden door de mentor aan de student-docenten waren allemaal tactisch gerichte lesthema's. Vb. een juiste tactische keuze maken in functie van balbezit en doelpoging. Zo konden de student-docenten zelf een keuze maken op welke manier ze de speluitdagingen gingen uitschrijven in de lesvoorbereiding en dit vervolgens proberen toe te passen in de stagelessen.

FASE 2: Implementatie 1.

Om de ervaringen van de student-docent en mentoren gedurende het onderzoek te blijven opvolgen werd er gebruik gemaakt van wekelijkse reflectieverslagen. De opvolging van de leerlingen gebeurde door het invullen van het stoplicht formulier op het einde van de les.

In de eerste 2 weken van het onderzoek werden vooral vele negatieve gevoelens en gedachten over de spelgerichte aanpak omschreven in de reflecties. Zo gaven de student-docenten aan dat ze veel stress hadden om een 'nieuwe' spelgerichte aanpak te gebruiken. Deze stress had volgens hun een negatieve invloed gehad op hun organisatorisch vermogen wat vooral problemen gaf bij de instructie en het demonstreren van de oefeningen. Student-docent Z. voegde hieraan toe dat het geven van verantwoordelijkheden aan leerlingen een bijkomende negatieve invloed had op de flow van de lessen. Het lesverloop zou hierdoor onnodig verstoord verlopen waardoor het hem aangewezen leek om de organisatie volledig zelf in handen te nemen. Hiernaast gaven de student-docenten aan dat het moeilijk was om het 'tactische' probleem duidelijk te maken aan de leerlingen omdat ze het spelprobleem simpelweg niet begrepen doordat ze te weinig ervaring hadden met het spel.

"Leerlingen die niet goed kunnen voetballen ervaren de les niet zo positief denk ik. Ze snaptten de oefeningen niet zo goed na mijn speluitleg en wisten vervolgens niet goed wat te doen met de bal tijdens de oefeningen. De ervaren leerlingen wisten wel goed wat ze moesten doen en wat er verwacht werd van hen tijdens de oefeningen." (G: reflectie)

In de stoplicht formulieren gaven de leerlingen vaak aan dat ze te veel stilzaten door een te lange en vaak onduidelijke uitleg van de student-docenten. De aanwezige stress bij de student-docenten was de leerlingen ook niet ontgaan. Zo schreven verschillende leerlingen dat de student-docenten te veel aarzelden en onzeker overkwamen. Volgens hen moesten ze vooral meer kennis hebben over de inhoud en het doel van de oefeningen zodat ze dit beter konden uitleggen. De mentor bevestigde beide meningen in de reflectieverslagen. Hierin wees hij op de noodzakelijkheid van het geven van een veel betere speluitleg in wedstrijdrijke situaties. Het leerdoel moest op een eenvoudigere manier bereikt worden door meer tijd te steken in de demonstratie en het uitleggen van functionele technieken. De leerlingen moeten zien HOE ze een bepaalde actie moeten uitvoeren. Dit was volgens de mentor essentieel. Deze feedback lag volgens de studenten in contrast met wat ze geleerd hadden over 'een spelgerichte aanpak' in de voorgaande workshop en zorgde voor de nodige frustratie.

"Ik had een minder vaardige klas, die zelf nog geen pas konden ontvangen of geven. Doe daar dan maar eens direct een spelvorm mee. Ik zou dan liever in spelvorm beginnen, dan kort wat oefeningen rond passing en dan deze vervolgens weer laten toepassen in een globale situatie." (K: reflectie)

De mentor omschreef dat er te weinig succesbeleving was bij de leerlingen door een te hoge moeilijkheidsgraad van de oefeningen. Hij gaf als tips mee om de oefenstof te vereenvoudigen door een wijziging in samenstelling van de spelers (starten in 3-1 in plaats van 3-2) door te voeren. Hierin drong hij erop aan dat de leerlingen zelf moesten leren beslissen wat ze moesten doen tijdens de spelvormen. De leerlingen gaven geen feedback over de oefenstof maar gaven wel aan dat ze te veel uitleg kregen van de student-docenten. Dit zorgde voor te weinig tijd om zelf te ontdekken hoe ze bepaalde situaties moeten oplossen.

De begeleiding van de spelvormen was volgens de student-docenten ook geen eenvoudige taak. Enerzijds gaven ze allen aan dat ze nog zoekend waren naar een geschikte wijze van begeleiding tijdens

de spelvormen. Anderzijds vonden ze het ook moeilijk om een juiste houding aan te nemen als docent. Zo schreef G. dat hij ging proberen om meer freeze momenten in te richten om de leerlingen tactisch en technisch in het leerproces bij te sturen. Hij vond het ook erg moeilijk om in de begeleiding een evenwicht te creëren tussen de leerlingen loslaten maar toch controle over ze de groep te houden. De leerlingen gaven in de feedback aan dat de student-docenten te veel klassikale haltmomenten invoerden. Hierdoor moesten ze te veel luisteren en kwamen ze weinig tot beweging. De mentor gaf aan dat er gedurende de les te weinig leermomenten waren voor de leerlingen. Algemeen stelde hij voor om dieper na te denken over de aangeboden oefenstof en hoe ze deze in de praktijk moesten brengen. Het investeren in een goede lesvoorbereiding was voor hem een must.

De bezoekende docent-onderzoeker observeerde de lessen met een analyse protocol. Deze analyse gebeurde om te bekijken in welke mate de student-docenten voldeden aan de eisen van een spelgerichte aanpak. Uit de analyse bleek dat alle student-docenten weinig tot niet voldeden aan de essentiële kenmerken van een spelgerichte aanpak. Ze kwamen vaak niet verder dan het opstarten van een oefening in de les. De spelvormen kwamen niet tegemoet aan de speluitdagingen en verliepen vaak ook niet in een authentieke situatie. Hiernaast hadden de spelvormen ook geen betrekking op de tactische, technische en sociale vaardigheden. Ook werd het terrein, lesmateriaal, groepsgrootte niet aangepast. Na de opstart verdwenen de student-docenten meer en meer op de achtergrond waardoor het leerproces van de leerlingen zelden of niet ondersteund werd. Enkel klassikale haltmomenten werden ingelast waar student-docenten zelf antwoord gaven op leervragen waardoor leerlingen geen inbreng hadden. Deze leervragen werden ook zeer algemeen gesteld.

De lesvoorbereidingen werden gecontroleerd aan de hand van het analyseprotocol van de lesvoorbereiding. Hieruit bleek dat de spelvormen zelden voldeden aan het spelidee. De oefenstof was niet aangepast aan het niveau van de leerlingen maar ook niet aangepast door veld en/of reglementswijzigingen. Tactische leervragen werden wel gesteld maar steeds in klassikaal verband. De spelvormen werden ook gespeeld in grotere groepjes (5-5). Het aangeboden lesmateriaal waarin de structuur van een spelgerichte les beschreven werd, werd door de student-docenten niet gebruikt.

FASE 3: Implementatie 2.

Naarmate de weken vorderden en de student-docenten meer ervaringen hadden opgedaan met een spelgerichte aanpak nam het stressgevoel wat af. De verkregen organisatorische en didactische tips van de mentor hadden een positieve invloed op de gedachten van de student-docenten en op het lesgebeuren. G. vond dat hij zinvolle aanpassingen aan de lesvoorbereiding had kunnen maken door de feedback van de mentor. Hij kreeg de tip om tactische spelsituaties, die zich voordeden tijdens de lessen, docent gestuurd te verduidelijken waardoor de leerlingen tot een beter spelinzicht zouden komen. Deze inbreng van de mentor bezorgde hem meer zelfvertrouwen in de aanpak van de lessen. Het positieve gedrag dat de kinderen vervolgens vertoonden op deze inbreng gaf wederom een extra boost aan het zelfvertrouwen van de student-docenten.

“Ik vond dat het deze les wel goed ging omdat ik nu spelvormen had waar er veel beleving was en de leerlingen duidelijk plezier hadden. Ik had het gevoel dat de leerlingen zeker iets aan deze les gehad hebben.” (Z: reflectie)

In de stoplichtevaluaties gaven de leerlingen aan dat de student-docenten moesten blijven doorgaan met de leuke lessen en spelvormen spelen. De uitleg was volgens de leerlingen ook veel beter en de student-docenten waren ook enthousiaster tijdens het spel.

De mentor bleef in de reflecties steeds herhalen dat hij meer sturing van de student-docenten in het leerproces van de leerlingen wou. Dit door het blijven investeren van tijd in de demo maar ook in het uitleggen van functionele technieken. Het geven van aandacht aan de ondersteuning van 'decision making' van de leerlingen was hiernaast voor hem essentieel. Leerlingen moeten actief begeleid worden door de docent in het nemen van de juiste beslissingen tijdens de spelvormen. De informele gesprekken tussen mentor en student-docenten zorgden eveneens voor een invloed op de perceptie van het gebruik van een spelgerichte benadering van de student-docenten.

"Meneer X heeft me ook verteld dat hij deze manier van lesgeven zeker goed vindt, maar niet altijd realistisch. Dat hij zelf dan ook altijd begint vanuit een spelvorm, dan even kort analytisch gaat werken (maar wel in beweging) en dan weer in een spelvorm. Omdat hij ook vindt dat het niet altijd mogelijk is met klassen waar leerlingen nog niet eens een pas kan geven of ontvangen." (K: reflectie)

Tijdens de observatie van de bezoekende docent-onderzoeker was het duidelijk dat de student-docenten een duidelijke verbetering hadden gemaakt in de organisatie en instructie. De spelvormen werden duidelijker uitgelegd en gedemonstreerd zoals gevraagd door de mentor. Echter voldeden de lessen niet aan veel eisen van het spelmodel. De lesopbouw bestond nog steeds uit: een klassieke opwarming, een globaal spel, een klassikaal leergesprek gevolgd door een herhaling van het globaal spel. De spelvormen voldeden wel meer aan het spelidee, maar de oefenstof bestond vaak uit éénzelfde niveau waarin de leerlingen zelf weinig inspraak hadden. De oefeningen werden vooral aangepast doordat de docent zelf handicaps gaf aan bepaalde spelers. Tactische leervragen werden nog steeds klassikaal behandeld. Op deze vragen gaven de student-docenten vaak zelf het antwoord. Indien nodig demonstreerden ze de oefening aan de leerlingen om de leervragen te verduidelijken. De spelvormen werden ook nog in grotere groepjes (5-5) uitgevoerd zonder aanpassingen in veldgrootte en materiaal. De spelstructuur zoals aangeboden in de workshop was zowel op papier als op het terrein niet zichtbaar.

FASE 4: Terugkijkfase.

Om informatie te winnen over de terugkijkfase van de student-docenten werd er gebruik gemaakt van de eindreflectieverslagen. Verdiepende informatie werd hieraan toegevoegd vanuit het focusgroep gesprek. De gegevens van de mentor werden enkel bekomen uit de eindreflectie.

Alle student-docenten waren eerst overtuigd dat je lessen LO enkel kan onderwijzen door eerst technieken aan te leren en dan als slot een spelvorm te spelen. In de focusgroep vermeldde C. dat hij door het werken met een spelgerichte benadering het hem wel duidelijk was geworden dat de leerlingen ook iets kunnen en mogen leren door het gebruik van authentieke spelvormen. De leerlingen zouden op deze wijze een betere tactiek en inzicht in een andere sport verkrijgen. De spellessen zorgden volgens hun opinie voor meer plezierbeleving bij de leerlingen. De activiteit in de lessen lag volgens de studenten ook hoger waardoor de leerlingen betere resultaten behaalden in het spel.

De student docenten vonden dat ze als docent minder prominent aanwezig moesten zijn tijdens de les dan in een techniekgerichte benadering. De leerlingen waren nu gedurende de hele les zelf bezig met de spelvormen waardoor de docent minder moest ingrijpen omdat er toch geen technische verbeteringen moesten gebeuren. De student-docenten zagen meer beleving bij de leerlingen en vonden dat ze zo een belangrijk doel bereikten. Haaks hiertegenover vonden ze dat de tijdsinvestering

in de lesvoorbereiding van een spelgerichte benadering veel hoger lag. Analytische oefeningen waren volgens de student-docenten niet nodig om spelvaardigheden te verbeteren bij de ‘normale’ leerlingen. Bij leerlingen met een lager spelniveau zou dit wel nodig zijn omdat zij de basisvaardigheden zoals drijven, een balcontrole, een pas, et cetera missen. Deze kinderen zouden hierdoor veel minder succes beleven in de lessen. Om dit op te lossen zou er volgens de student docenten best gekozen worden voor een hybride tussen een spel- en techniekgerichte benadering.

Naast de organisatie en instructie van de lessen vonden ze het maken van authentieke spelvormen op het juiste niveau van de leerlingen een erg moeilijke opgave. In de focusgroep vertelden de student-docenten hierover dat ze vaak oefeningen op één bepaald niveau hadden aangeboden maar dat dit niveau bij aanvang al te moeilijk was voor meerdere leerlingen. Ze dachten dat dit probleem zichzelf wel vanzelf zou oplossen in de volgende lessen. Om het spel toch wat te vergemakkelijken deelden ze zelf de groepjes in waar ze vervolgens zelf één vaardige leerling per groep in plaatsten. Ze dachten dat deze speler de groep op sleeptouw zou nemen waardoor het spel makkelijker zou verlopen. De focusgroep gaf ook verdiepende informatie over de lesvoorbereidingen. Naar eigen zeggen zouden ze gemiddeld 2 uurtjes aan een lesvoorbereiding gewerkt hebben. Hierin gingen ze op zoek naar originele spelvormen. Dit ‘zoeken naar originele oefeningen’ gaven ze bovendien als reden aan om geen gebruik te maken van het beschikbaar gestelde lesmateriaal. De veldobservaties bij collega student-docenten had hun duidelijk gemaakt dat zij maar ook hun collega student-docenten niet voldeden aan vele eisen van het spelmodel.

“Ik zag dat mijn medestudenten veel dingen niet bereikten van wat er in de observatie stond. Ik wist daardoor dat ik dit zelf ook niet voldeed aan de observatie criteria. Maar ik wist gewoon zelf niet hoe ik hier allemaal rekening mee moest houden in mijn eigen lessen.” (K: focusgroep)

De begeleiding van de mentor vonden ze allemaal zeer goed. Ze gaven aan dat hij echt een ‘expert’ was in het lesgeven. Vanuit het focusgroep gesprek werd het duidelijk dat de student-docenten het expert zijn koppelden aan het klasmanagement van de mentor. Deze mening hadden ze samen opgebouwd uit eerdere observatielessen. De mentor had hun ook veel nuttige tips gegeven om de lessen vlotter te laten verlopen. Ze gaven aan dat de mentor hun bovendien ook vrijheid gaf om de lessen in te vullen. In hun perceptie zou hij hun ook niet in een bepaalde richting van onderwijs geduwd hebben.

In de eindreflectie schreef de mentor dat de studenten meer tijd in de lesvoorbereiding moet steken. Zo zou de organisatie en begeleiding van de les volgens hem beter verlopen omdat ze zo beter moeten nadenken over het gehele lesgebeuren. Hij vond het belangrijk om hierin de student-docenten positief te benaderen en nogmaals te herhalen welke methode je best kan gebruiken om te komen tot een les met voldoende rendement. Toch staat de mentor toekomstgericht positief t.o.v. een spelgerichte benadering. Hij zit wel met de nodige bedenkingen.

“Het is zeker een leerrijke ervaring voor de leerlingen omdat het toepassen van functionele vaardigheden in spel-tactische situaties de leerlingen aanzet tot participatie en meedenken. Dit zeker wanneer de beleving hoog is.” (Mentor: reflectie)

“Maar het prikkelen van de leerlingen op elk hun niveau is de moeilijkheidsgraad waarmee je geconfronteerd gaat worden. Hoe kan je een spel balbezit spelen en geen enkele leerling kan de bal stoppen of een pas geven!” (Mentor: reflectie)

Bijkomend vond de mentor het moeilijk om in de toekomst zelf lessen uit te werken en deze dan aan te passen aan de beginsituatie van de leerlingen. De leerling bewust maken van de eigen speelkwaliteit is hiernaast ook niet makkelijk volgens hem.

“Het is niet evident dat de leerling zelf zijn keuze kan maken om op zijn niveau aan het spel deel te nemen.” (Mentor: reflectie)

DISCUSSIE.

Deze exploratieve studie deed onderzoek naar de succesfactoren en de belemmeringen van 2^{de} jaar bachelor studenten bij de implementatie van een spelgerichte aanpak in de eerste graad van het secundair onderwijs. Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt de complexiteit van het lesgeven met een spelgerichte benadering. Om een spelgerichte benadering succesvol te implementeren is de kennis van het model en hoe dit model in de praktijk te brengen noodzakelijk. Hiernaast is een goede begeleiding van zowel de opleiding als van de mentor onmisbaar.

Knowledge.

Docenten lichamelijke opvoeding moeten steeds de nodige kennis hebben over de inhoud alsook weten hoe ze deze inhoud moeten onderwijzen. Deze twee vormen van kennis zijn helaas niet hetzelfde. Specifiek voor lichamelijke opvoeding onderscheidde Ward (2009) deze inhoudelijke kennis in common knowledge (= kennis van de spelregels, kennis van de leerinhoud van de spelvormen, et cetera) en specific knowledge (=tactische kennis om spel beter te spelen, leerstofopbouw, et cetera). Hoe deze inhoudelijke kennis moet worden onderwezen aan specifieke studenten in een bepaalde context wordt door Grossman (1990) omschreven als pedagogical knowledge.

Vanaf de start van het leerproces is 'het spel centraal zetten' een belangrijk uitgangspunt voor een spelgerichte benadering. Om ieder kind op eigen niveau te laten presteren in het spel kan de docent best aanpassingen maken in de leeromgeving (Leysen, 2010). Dit kan door gebruik te maken van de vier specifieke pedagogische spelprincipes (Thorpe & Bunker, 1989): sampling (aanpassingen tactische moeilijkheidsgraad), aanpassing door representatie (een vereenvoudigd spel), aanpassing door overdrijving (bijv. kleinere veldjes) en spelvormen gericht op bepaalde tactische uitdagingen. De student-docenten in dit onderzoek maakten van deze specifieke pedagogische spelprincipes helaas weinig gebruik. De les bestond vaak naast een gedecontextualiseerde spelvorm uit een spelvorm waarin vrij gespeeld werd in vaste teams met een gelijke groepsgrootte. De student-docenten ondersteunden de leerlingen niet door transfers te leggen met andere geleerde doelspelen, de veldgrootte aan te passen, de grootte van de ploeg te wijzigen en/of de speluitdaging makkelijker of moeilijker te maken. Dit is enerzijds mogelijk te verklaren doordat de student-docenten de speluitdagingen zelf niet goed begrepen (Díaz-Cueto, et. al., 2010; McNeill, et al., 2008). Anderzijds hadden de studenten mogelijk te weinig ervaringen opgedaan met deze principes in de opleiding die hen voorbereid om aan de behoeften in het spel te voorzien voor leerlingen van het secundair onderwijs. Dit door de weinige stagemomenten in het algemeen maar vooral in het secundair onderwijs. Ze hebben voorheen vaak enkel gewerkt met peer-tutoring in kleine didactische opdrachten met medestudenten. De student-docenten hebben op deze manier niet geleerd met welke spelproblemen leerlingen van het secundair onderwijs nu werkelijk zitten en hoe ze deze leerlingen kunnen begeleiden in het zoeken naar oplossingen. De student-docenten hebben met andere woorden onvoldoende pedagogische kennis opgebouwd om de leerlingen te kunnen begeleiden in hun

leerproces. Hiernaast hadden ze zelf ook onvoldoende specific content knowledge om oefeningen op maat te maken voor de leerlingen. Deze resultaten bevestigen de vaststellingen van Wright en andere onderzoekers (2004).

Vreemd genoeg werd het ondersteunend lesmateriaal van de onderzoeker ook niet gebruikt door de student-docenten. Dit had nochtans de beperkte kennis over de lesinhoud en de vormgeving van de lessen kunnen ondersteunen. Hiernaast had dit ook de onzekerheid en stress kunnen doen afnemen. De student-docenten wilden naar eigen zeggen zelf creatief met de oefenstof omspringen. In werkelijkheid kozen de student-docenten voor oefenstof die vaak teruggezien wordt in de dagelijkse onderwijspraktijk van vele docenten. De keuze hiervoor lag waarschijnlijk in het feit dat deze keuze hun een vertrouwd gevoel gaf maar ook minder kopzorgen bezorgde voor het handhaven van het klassenmanagement.

Klassenmanagement omvat alle maatregelen (niet enkel regels maar ook lesinhoud, methoden, instructie, et cetera) die de docent neemt om een perfect leer- en werkklimaat te creëren. Om dit klassenmanagement te kunnen waarborgen zal een student-docent volgens Wang en Ha (2009) een degelijke tijdsinvestering moeten steken in de voorbereiding van een les. Eerder onderzoek gaf bovendien ook aan dat student-docenten het klassenmanagement als moeilijkste onderdeel van een les beschouwden (Evertson & Weinstein, 2016). In ons onderzoek leverden de student-docenten zelfs na advies van de mentor geen grotere tijdsinvestering in de lesvoorbereiding. Enerzijds is dit te wijten aan het gebrek van inhoudelijke en praktische kennis om een goede spelgerichte lesvoorbereiding te kunnen maken maar ook doordat de student-docenten reeds hun handen vol hadden met het managen van het lesgebeuren. De voorbereiding van een spelgerichte benadering kan dus aanzien worden als een serieus verhoogde werklast naast de lesopdracht voor student-docenten. Anderzijds kozen sommige student-docenten de makkelijkste weg en kozen ze er bewust voor om weinig energie te steken in de voorbereiding.

Het stellen van leervragen door de docent is een ander essentieel onderdeel van een spelgerichte benadering (Griffin & Butler, 2005). Het moet de leerlingen aanzetten tot nadenken waardoor zij vervolgens zelf actief op zoek gaat naar vaardigheden om het spelprobleem op te lossen (Mitchell, Griffin & Oslin, 1994). De kwaliteit van deze leervragen zou van cruciaal belang zijn om leerlingen tot dit gedrag aan te zetten (Mitchell, Oslin en Griffin, 2006). De docent moet vandaar steeds grondig nadenken over de leervragen en zelfs in die mate dat ze een vast onderdeel moeten worden van de lesplanning. Deze vragen worden dan later in de tactische leerfase van het model gesteld aan de leerlingen (Bunker en Thorpe, 1982). In dit onderzoek was het stellen van leervragen te moeilijk voor de student-docenten. Zo probeerden ze vragen te stellen aan de leerlingen maar hadden ze niet het geduld om de leerlingen hierover laten na te denken. Vaak gaven ze meteen zelf het antwoord en werden deze vragen ook gesteld in functie van de techniek zoals 'hoe moeten we onze pas verbeteren?'. De leerlingen werden dus niet aangezet om cognitief op zoek te gaan naar mogelijke oplossingen van het spelprobleem. De student-docenten hadden dus een gebrek aan pedagogische kennis opgebouwd om via tactische leervragen de nodige kennis over te brengen op de leerlingen. Dit is te verklaren door een tekort aan content knowledge over de doelspelen maar ook door het gebrek aan tijdsinvestering in de lesvoorbereidingen door de student docenten.

Informele houding.

Zowel de vooropleiding als de bacheloropleiding hadden een belangrijke invloed op het gebruik van een indirecte lesgeefstijl tijdens de stagelessen van de student-docenten. In beide fasen kwamen de student-docenten vooral in aanraking met een docent die prominent aanwezig was en het lesverloop zelf strak in handen nam. Vroeger opgedane ervaringen hebben volgens Wright et al. (2004) een grote invloed op de ontwikkeling en overtuigingen van de docent. Conform met deze vaststelling kunnen we stellen dat dit socialisatieproces er ook binnen dit onderzoek voor gezorgd had dat vele student-docenten dachten dat dit ook 'the best way to teach' was. Hiernaast kon dit socialisatieproces er ook voor gezorgd hebben dat de student-docenten de indirecte rol als een niet-geschikt rol zagen voor een docent. Een 'goede' docent moet in hun perceptie steeds luidop feedback geven en technische verbeteringen aanbrengen. Bovendien hadden de studenten in dit onderzoek het bijkomend ook moeilijk om leerlingen meer verantwoordelijkheid te geven tijdens de implementatie van een spelgerichte benadering. Ze hielden graag alles in handen zodat er weinig onverwachte situaties konden optreden. Dit had Sinelnikov (2009) ook ontdekt in zijn onderzoek bij docenten op het werkveld. Kirk (2005a) schreef bijkomend: als docenten niet de kennis hebben om indirect te kunnen lesgeven dan zullen zij zich nooit op het gemak voelen om een spelgerichte benadering te implementeren. De vaststellingen van dit onderzoek kunnen deze uitspraak enkel maar bevestigen.

Ervaring.

Spelgericht lesgeven is geen eenvoudige taak voor docenten en student-docenten. In ons onderzoek was het spelgericht lesgeven boven op de andere verwachte competenties waarschijnlijk te moeilijk voor de student-docenten. Dit door een gebrek aan lesgeefervaringen, algemene kennis en vaardigheden opgedaan in de opleiding. Volgens Rovegno (2003) speelt net het 'ervaring hebben met' een erg belangrijke rol in de kennisontwikkeling van docenten. Het zou ervoor zorgen dat docenten de theorie in praktijk kunnen brengen maar ook de theorie begrijpen door de praktijk. De workshop was helaas het enige leermoment over een spelgerichte benadering waarmee de student-docenten hadden kennisgemaakt. Onderzoek over workshops wees aan dat het geloof in eigen capaciteiten onmiddellijk kan verhogen bij de deelnemers. Dit is wel enkel geldig als de deelnemer de workshop als positief beoordeelt (Makopoulou, Neville, Ntoumanis & Thomas, 2019). Algemeen werd de workshop positief onthaald door de student-docenten. Ze gaven aan dat ze enorm veel hadden bijgeleerd maar het wees de student-docenten ook op hun beperkte kennis over een spelgerichte benadering. Volgens de resultaten was dit 'vertwijfelend' gevoel dan ook blijven hangen na de workshop waardoor het een schepje boven op de algemeen didactische problemen had gelegd. Dit had mogelijk ervoor gezorgd dat verschillende student-docenten de bomen niet meer door het bos zagen.

Voor de bacheloropleiding is het daarom aangeraden om een spelgerichte benadering doordacht en verspreid over de 3 jaren te implementeren met behulp van de classificatie van de spelspelen (Almond, 1986). Zo kan er meer maatwerk geleverd worden in de ontwikkeling van de student-docenten. Door het hebben van voldoende tijd om in te zoomen op iedere spelcategorie, zal niet enkel het begrip vergroten maar kan de opleidingsdocent ook inspelen op de individuele noden (Patton & Parker, 2014; Poekert, 2011). Dit zal het competentiegevoel doen toenemen en het stressniveau bij de student-docenten doen afnemen.

Mentorschap.

De mentor in ons onderzoek was niet volledig bekend met de werkwijze van een spelgerichte benadering. Ondanks deze beperking trachtte hij de student-docenten zo goed mogelijk te ondersteunen en gaf hij voldoende ruimte om onderwijsvernieuwingen uit te proberen. Helaas werd de indirecte rol als docent, om de ontwikkeling van het reflectief, probleemoplossend en tactisch vermogen bij leerlingen te stimuleren, niet gehanteerd. De mentor vroeg een docent gestuurde rol van de student-docenten waarbij het stellen van tactische leervragen ondersteuning moest bieden aan de technische uitvoering. Hiernaast hadden de begeleidende tips ook weinig betrekking op de 4 spelprincipes van Thorpe & Bunker (1989) die specifiek in een spelgerichte benadering gebruikt worden. Mogelijk heeft dit te maken met het gebrek aan specific content knowledge van de mentor over een spelgerichte aanpak. Vele studies over socialisatie in een onderwijscontext verwijzen naar de invloed die mentoren hebben op het lesgeven van student-docenten. (Hastie et al., 2005; Lawson, 1986; Stroot en Whipple, 2003; Tannehill en Zakrajsek, 1988; Zeichner, 1985). De mentor trachtte in ons onderzoek nochtans de student-docenten te helpen om een spelgerichte benadering te implementeren. Mogelijkerwijs sloeg hij hier niet in doordat hijzelf onbekend was met het model. De feedback op het onderwijs van de student-docenten was te techniek georiënteerd met als gevolg dat de student-docenten deze feedback verder ook gebruikten in de volgende spellessen. De informele gesprekken met de mentor gedurende de stageperiode hadden bijkomend een versterkende invloed op de oorspronkelijke gedachten van de student-docenten. Onderzoek toont aan dat student-docenten meer belang hechten aan de informatie afkomstig van de mentor dan aan de informatie van de bacheloropleiding (Capel & Blair, 2007). De socialiserende rol van de mentor en de informele gesprekken waren naast het zelf doorlopen socialisatieproces van de student-docenten in ons onderzoek waarschijnlijk te sterk techniek georiënteerd. Vandaar dat de student-docenten mogelijk nog verder af te staan kwamen van een spelgerichte benadering.

De vaststellingen gemaakt in dit onderzoek tonen aan dat het traditionele Top-Down model tussen mentor en student-docent niet werkt om een vernieuwing door te voeren. Dit model moet getransformeerd worden in een model waarbij zowel de mentor, student maar ook de opleidingsdocenten zich gezamenlijk verantwoordelijk voor voelen. Dit noemden Darling & Hammond (2006) een community van lerenden die samen een gemeenschappelijke basis met gedeelde doelen en inzichten hebben in de job als docent. Zo een community werd eerder ook door Wenger (1998) aangeraden. Om dit te doen slagen in de praktijk moet een gemeenschappelijk doel gedragen worden. Weten hoe dit te doen en welke acties hiervoor te ondernemen zijn essentieel. In de praktijk zouden de betrokken partijen best inzetten op de stagemomenten. Deze stagemomenten moeten in de eerste plaats uitgebreid worden in tijd door de complexiteit van een spelgerichte benadering. Zo is er meer tijd om samen de lessen te bekijken, specifieke spelgerichte feedback te geven en dit vervolgens intensief met elkaar te bespreken. Ten tweede krijgen student-docenten op deze wijze ook meer tijd om te werken met leerlingen van het secundair onderwijs waardoor ze een beter beeld van de noden van deze leerlingen kunnen vormen. Hierdoor wordt de pedagogische kennis automatisch vergroot. Deze werkwijze werd eveneens bekrachtigd door Burbank en Kauchak (2003). Volgens beide onderzoekers hebben student-docenten de steun nodig van zowel mentoren als van opleidingsdocenten om een spelgerichte benadering correct te implementeren. Op deze manier ontwikkelen mentoren nieuwe onderwijsideeën en kennis door de lesobservaties van student-docenten maar bovendien doen opleidingsdocenten gelijktijdig nieuwe praktijkervaringen op. Doordat ze er samen vorm aan geven kan een spelgerichte benadering op deze wijze stap voor stap meer voet aan de grond krijgen in het Vlaamse onderwijslandschap. Belangrijk hiervoor is wel dat de overheid voldoende budget vrijmaakt voor de opleidingsinstituten, mentoren vormingen, pedagogische

begeleiding en inspectie in Vlaanderen om dit te kunnen bekostigen. Als vervolgonderzoek raden we vanuit deze studie dan ook aan om student-docenten op te volgen na het doorlopen van een drie jaar durende spelopleiding. Dit om te onderzoeken of docenten de spelgerichte benadering na het doorlopen van de studie op een succesvolle manier kunnen implementeren en welke invloeden bepalend zijn om dit al dan niet te kunnen doen. Op deze manier kan de opleiding wijzigingen aanbrengen in de opleidingsstrategie.

Limitaties.

De beperkte generaliseerbaarheid is de grootste limitatie in dit onderzoek vanwege de kleine onderzoeksgroep. De studenten in dit onderzoek waren misschien ook niet de beste studenten van de klas maar ze werden niet gekozen op basis van hun kwaliteiten als docent. Door het kwalitatieve karakter van het onderzoek valt er toch met enige mate wat te zeggen over bachelor studenten van het tweede jaar. Desalniettemin zijn hierdoor generieke uitspraken over het werkveld van LO beperkt.

Conclusie.

Concluderend uit de resultaten kan je stellen dat tweede jaar bachelor studenten in het Vlaams bewegingsonderwijs vooral veel belemmeringen tegenkwamen, bij het integreren van een spelgerichte benadering op de werkvloer. De beperkte kennis en ervaring met zowel de 'inhoud' als met de 'pedagogische didactische vaardigheden' kunnen als belangrijke redenen genoemd worden. De combinatie van een gebrek aan kennis en vaardigheden met een niet leergierige houding van student-docenten, maken een succesvolle implementatie van een spelgerichte benadering haast onmogelijk. Zowel de leerlingen als de stagementor waarderen vooral 'het spelend leren' in spelgerichte lessen als positief ondanks de ondermaatse aanpak en begeleiding van de student-docenten. Dit onderzoek geeft bijkomend naast de succesfactoren en belemmeringen van student-docenten, ook een professionaliserend advies richting de bacheloropleiding over een mogelijke implementatieaanpak.

Disseminatie.

Het dissemineren van de resultaten van dit onderzoek zal op verschillende niveaus plaatsvinden. Zo zal in de eerste plaats werk gemaakt worden om de onderzoeksresultaten kenbaar te maken aan het opleidingshoofd van de bacheloropleiding. Dit zal gebeuren door de resultaten kort te presenteren in een persoonlijk gesprek aan de hand van een factsheet. Hierin staat het onderzoek kort puntsgewijs samengevat. Hiervoor wordt gekozen omdat het onderzoek een sterke praktijkrelevantie heeft binnen de hogeschool en zij natuurlijk binnen deze opleiding de leiding heeft.

Hierna worden alle betrokken docenten van de bacheloropleiding LO geïnformeerd door deze factsheet te verspreiden via het interne mailingstelsel van de hogeschool. Zo hebben de docenten voldoende tijd om dit te bekijken en te reflecteren over de onderzoeksresultaten. Vervolgens kan een vergadering ingepland worden over het onderzoek om dit gezamenlijk te bespreken. Zo kan er gekeken worden, aan de hand van de resultaten en aanbevelingen maar ook vanuit ervaringen van docenten, wat er gezamenlijk aangepakt kan worden. Het opleidingshoofd kan de docenten uit verschillende vakgebieden vervolgens stimuleren om kennis met mekaar hierover te delen en inhoudelijk te inspireren. Door alle opleidingsdocenten vanaf de start te betrekken zullen er geen eilandjes gevormd kunnen worden. Het benutten van de kennis van verschillende collega's en het actief betrekken in de verandering zal voor meer eigenaarschap over de vernieuwing zorgen. Het geven van voldoende tijd

en ruimte aan de docenten door het opleidingshoofd om de vernieuwing uit te werken schept vertrouwen in mekaar.

Nadat de hogeschool klaar is met het opstellen van een gedragen plan kunnen ze dit voorstellen aan de verschillende stagescholen. Ze kunnen hiervoor een mentoren dag organiseren op de campus van de hogeschool. Op deze dag kan de spelgerichte aanpak zowel theoretisch als praktisch voorgesteld worden. In interactieve sessies worden de resultaten van het onderzoek gepresenteerd en nadruk gelegd op de invloed van mentoren. Zo is het onderwerp erg praktijkrelevant maar kunnen de mentoren ook hun mening kwijt over de 'nieuwe' aanpak. Zo voelen zij zich ook gewaardeerd en zal de implementatiekansen op het werkveld vergroten. Het verkregen materiaal uit de sessies maar ook de samen gemaakte afspraken (rond bijvoorbeeld de stageperiode) worden naar alle deelnemers en niet aanwezige mentoren digitaal verzonden. Zo krijgt iedereen de kans om zichzelf te verdiepen. Op directieniveau binnen de verschillende stagescholen kan aangetoond worden welke rol zij kunnen spelen om deze werkwijze te integreren. Het is vandaar ook logisch dat alle directies geïnformeerd worden over de 'nieuwe aanpak' van de Hogeschool.

Om studenten (maar ook de mentoren) te leren werken met een spelgerichte benadering kan de opleiding ervoor kiezen om het boek 'spelinzicht' te gebruiken. Dit geeft een sterke ondersteuning aan zowel de studenten als de docenten om richting te geven aan het onderwijs. Zoals uit de theorie blijkt is het essentieel om dit materiaal aan te bieden zodat de implementatiekansen stijgt.

Binnen het werkveld LO kunnen de resultaten gedeeld worden met LO gerelateerde groepen via sociale media en wordt er contact opgenomen met verschillende vakbladen. Zo kan er eventueel een stuk geschreven en geplaatst worden in het tijdschrift van de Bond voor Lichamelijke Opvoeding. Dit stuk zal praktisch van aard moeten zijn waarin tips gegeven worden waardoor docenten zelf 'een spelgerichte benadering' leren integreren in hun curriculum.

Tevens kan er een facebookgroep 'spelonderwijs in Vlaanderen' opgericht worden waar alle mentoren, studenten en geïnteresseerden zich op kunnen aanmelden. Hier worden o.a. interessante artikels, videobeelden geplaatst die voor nieuwe ideeën kunnen zorgen. Zonder een gedragen onderwijsvisie in de gehele opleiding, een goed contact met de verschillende stagescholen en mentoren is het onmogelijk om een vernieuwing goed door te voeren!

REFERENTIES

- Allison, S., & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *The British Journal of Education*, 28(3), 9–13.
- Allison, S.R. (1996). *A Survey of Current Practice with Reference to the Teaching of Games within Physical Education in Secondary Schools in Lincolnshire*. Unpublished PhD. paper. Loughborough University.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijster, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo*. Geraadpleegd van https://connect.fontys.nl/instituten/fsh-vakken/1819/M_MasterthesisVormingVT/Paginas/Start.aspx
- Australian Sports Commission. (1996). *Game sense: Perceptions and actions research report*. Belconnen, Australian Capital Territory: Author.
- Bain, L. (1990) *Physical education teacher education*, in: R. Houston (Ed.) *Handbook of research on teacher education* (New York, Macmillan).
- 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.
- 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.
- Burbank, M. D. & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: Investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19, 499-522.
- Blomqvist, M., Luhthaten, P. and Laakso, L. (2001). Comparison of two types of instruction in badminton. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 6(2): 139–155.
- Capel, S & Blair, R. (2007). Making physical education relevant: increasing the impact of initial teacher training. *London Review of Education*, 5, (1), 15-34.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 300-314.
- Curtner-Smith, M. (1997) Student teachers' conception of the teaching-learning process: Case studies of recruits with coaching and teaching orientations, *Physical Educator*, 54(4), 196–207.
- Denzin, N. (1970) *The Research Act in Sociology*, London: Butterworths.
- Díaz-Cueto, M., Hernández-Álvarez, J. & Castejón, F. (2010). Teaching Games for Understanding to in-service physical education teachers: rewards and barriers regarding the changing model of teaching sport. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 378-398.
- Ennis, C. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport Education and Society*, 4(1), 31–50.
- Errington, E. (2004). The impact of teacher beliefs on flexible learning innovation: some practices and possibilities for academic developers. *Innovations in Education and Teaching International*, 41, (1), 39-47.

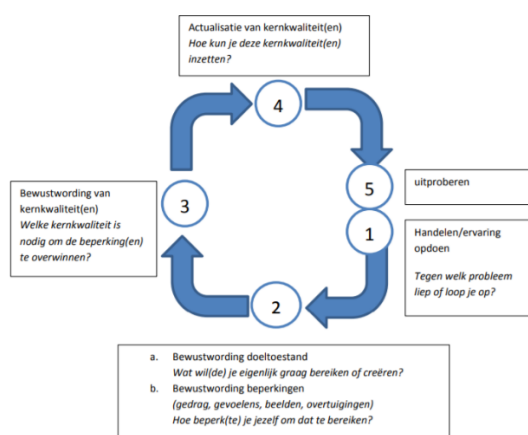
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (pp. 3-16). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Forrest, G. J., Pearson, P. J. & Webb, P. I. (2006). Teaching Games for Understanding (TGfU); 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.
- Grossman, P. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L. & Butler, J. (Eds.). (2005). *Teaching games for understanding: Theory, research and practice*, (pp. 1-238). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Griffin, L. L., Oslin, J. L., & Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (Suppl.), A-64.
- Gubacs-Collins, K. (2007). Implementing a tactical approach through action research. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12, (2), 105-126.
- Hastie, P.A, Curtner-Smith, M. and Kinchin, G.D. (2005). 'Factors Influencing Beginning Teachers' Delivery of Sport Education', paper presented at the BERA Annual Conference, Treforest, Pontypridd, UK, 14–17 Sept.
- Holt, N.L., Stream, W.B., & Garcia Bengoechea, E. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding model: new avenues for future research and practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162–176.
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen (2019). Secundair onderwijs, eerste graad A-en B-stroom: Leerplan lichamelijke opvoeding. Retrieved 02-12-2019, from <https://pincette.katholiekonderwijs.vlaanderen/meta/properties/dc-identifier/Cur-20181113-48>
- Keys, P. (2005). Are teachers walking the walk or just talking the talk in science education? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, (5), 499-516.
- Kirk D (2005a) Future prospects for teaching games for understanding. In LL Griffin and JI Butler (eds) *Teaching Games for Understanding, Theory, Research, and Practice*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 213–227.
- Korthagen, F.A.J. (1993). 'Het logboek als middel om reflectie door a.s. leraren te bevorderen'. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 15(1), 27-34.
- Korthagen, F. A. J. & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 23(1), 29-38.
- Lauder, A. & Piltz, W. (2006). Beyond 'understanding' to skilful play in games, through play practice. *Journal of Physical Education New Zealand*, 39, 47-57.

- Lawson, H.A. (1986) 'Occupational Socialisation and the Design of Teacher Education Programs', *Journal of Teaching in Physical Education* 7: 265–88.
- Leysen, H. (2010). Een brede kijk op spelonderwijs. In: P. Wyckmans & D. Behets, *Lichamelijke Opvoeding: bewegen en zoveel meer* (pp. 91-120). Leuven: Acco.
- Leysen H., (2011). Implementatie van de SpelenderWijs aanpak in Vlaanderen. Onderwijspraktijk en kennisperceptie van leerkrachten LO: vaststellingen en uitdagingen. In: *Pardaens, P. en Behets, D.(red). LO: een leerweg op maat*. Leuven, Acco.
- Leysen, H. (2004). *What's in a game*. Leuven: Acco
- Light, R. (2013). *Game sense: Pedagogy for performance, participation and enjoyment*. London: Routledge
- Makopoulou, K., Neville, R.D., Ntoumanis, N., Thomas, G.(2019). An investigation into the effects of short-course professional development on teachers' and teaching assistants' self-efficacy. *Professional Development in Education*.
- Mandigo, J., Butler, J., & Hopper, T. (2007). What is teaching games for understanding? A Canadian perspective. *Physical and Health Education Journal*, 73(2), 14-20.
- McKernan, J. (1996). *Curriculum Action Research: A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*, 2nd edn, London: Kogan Page.
- McMahon, E., & MacPhail, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of pre-service teachers. *European Physical Education Review*, 13, 229–246.
- McNeill, M. et al. (2008). Structuring time and Questioning to achieve tactical awareness in games. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13, (3), 231-249.
- Metzler, M. (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway Publishing.
- Mitchell, S. A., Griffin, L. L., & Oslin, J. L. (1995). The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in Practice; Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 1(1), 36-48.
- Mitchell, S., Oslin, J. L and Griffin, L. (2006). *Teaching Sport Concepts and Skills. A Tactical Games Approach*. Illinois: Human Kinetics.
- Morgan, D. (1996). *Focus groups as qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Oslin, J., & Mitchell, S. (2006). *Game-centered approaches to teaching physical education*. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 627–651). London: Sage
- Parker, M., Patton, K., Madden, M., & Tannehill, D. (2014). *Leading by Example: Teacher Educators' Professional Learning Through Communities of Practice*. Quest Illinois: National Association for Physical Education in Higher Education
- Pearson, P. & Webb, P. (2008). *Developing Effective Questioning in Teaching Games for Understanding (TGfU)*. Paper presented at the 1st Asia Pacific Sport in Education Conference, Adelaide. Publications.
- Penney, D., Clarke, G., Quill, M. and Kinchin, G.D. (2005). *Sport Education: Research-Based Practice in Physical Education*. London: Routledge.
- Pereira, F., Mesquita, I., Graca, A. (2009). Accountability systems and instructional approaches in youth volleyball training. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 366-373

- 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.
- Poekert, P. (2011). The pedagogy of facilitation: Teacher inquiry as professional development in a Florida elementary school. *Professional Development in Education*, 37, 19-38.
- Richards, L. (2005). *Handling qualitative data: A practical guide*. London: Sage.
- Rink, J. (2010). *TGfU. Celebrations and cautions*. In: J. Butler & L. Griffin. More teaching games for understanding. Moving globally (pp. 30-47). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, S.J. and Fairclough, S.J. (2011), Observational analysis of student activity modes, lesson contexts and teacher interactions during games classes in high school physical education, *European Physical Education Review*, 17, (2): 255-268.
- Rubin HJ, Rubin IS (1995) *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shoval, E., Erlich I. & Feigin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15:1, 85-101, DOI: 10.1080/17408980902731350
- Shulman L (1987) Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review* 57(1): 1–22.
- Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (4th ed.). California: Mayfield Publishing.
- Sinelnikov, O.A (2009). Sport Education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review* 15(1): 91–114.
- Singleton, E. (2009). From command to constructivism: Canadian secondary physical education curriculum and teaching Games for Understanding, *Curriculum Inquiry*, 39, (2), 321-342.
- 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.
- Stidder, G. & Hayes, S. (2006). A longitudinal study of physical education trainee teachers' experiences on school placements in the southeast of England (1994-2004). *European Physical Education Review*, 12, 317-338.
- Stroot, S.A. and Whipple, C.E. (2003) 'Organisational Socialisation: Factors Affecting Beginning Teachers', in S. Silverman and C.D. Ennis *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (2nd edn), pp. 311–28. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tannehill, D. and Zakrajsek, D. (1988) 'What's Happening in Supervision of Student Teachers in Secondary Physical Education', *Journal of Teaching in Physical Education* 8(1): 1–12.
- Thorpe, R. D., & Bunker, D. J. (1989). A changing focus in games teaching. In L. Almond (Ed.), *The place of physical education in schools* (pp. 42-71). London: Kogan/Page.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1986). *Rethinking games teaching*. Loughborough: University of Technology, Loughborough.
- Timmers, E. & Meertens, T. (1998). *Spelen(d) leren spelen: Spel didactische verkenningen*. Haarlem: De Vrieseborch.

- Timmers, E., & Meertens, T. (2001). *Slim spelen: een studieboek over bewegings- en met name spelonderwijs voor leerlingen in de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Haarlem: De Vrieseborch.
- Tsangaridou, N. (2006). Teachers' beliefs. In: D. Kirk, D. Macdonald & M. O' Sullivan, *The handbook of physical education* (pp. 486-501). London: Sage.
- Tsangaridou, N. (2009). Preparation of teachers for teaching physical education in schools: Research on teachers' reflections, beliefs and knowledge. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 373-382). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1999). An investigation into teaching games for understanding: Effects on skill, knowledge, and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 286-296.
- Turner, A. P., & Martinek, T. J. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29(4), 15-31.
- Van der Kamp, J., Duivenvoorden, J., Kok, M. & van Hilvoorde, I. (2015). Motor Skill Learning in Groups: Some Proposals for Applying Implicit Learning and Self-Controlled Feedback. In: *International Journal of Sport Sciences*, 39(1): 33-47.
- Van Tuyckom, C., Vos, S., & Scheerder, J. (2011). *Meten en weten over zweten: methoden van sociaalwetenschappelijk sportonderzoek*. (J. Scheerder, Ed.) *Management & bestuur in sport (MBS)* (Vol. 3). Gent: Academia Press.
- Wang, C. & Ha, A. (2009). Pre-service teachers' perception of teaching Games for Understanding: a Hong Kong perspective. *European Physical Education Review*, 15, (3), 407-429.
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp, & T. Templin (Eds.), *Historic traditions and future directions of research on teaching and teacher education in physical education* (pp. 345-356) Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Webb, P., & Pearson, P. (2008). An integrated approach to Teaching Games For Understanding. A paper presented at 1st AsiaPacific Sport in Education Conference, Adelaide, Australia. *Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance*, 67(1), 28-33.
- Weeldenburg, G., Zondag, E., & de Kok, F. (2017). *Spelinzicht: Een speler- en spelgecentreerde didactiek van spelporten*. Zeist (NL): Jan Luiting Fonds.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.
- Wright, S., McNeil, M. & Butler, J. (2004). The role socialization can play in promoting Teaching Games for Understanding, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*. 82(4), 35-42.
- Wright, S., McNeill, M., & Butler, J. (2004). The role that socialization can play in promoting teaching games for understanding. *Journal of Physical Education, Recreation, & Dance*, 75(3), 46-52.
- Zeichner, K.M. (1985) 'The Ecology of Field Experience: Toward an Understanding of the Role of Field Experiences in Teacher Development', *Journal of Research and Development in Education* 18(3): 44-51.
- Zhu, X., Ennis, C. & Chen, A. (2010). Implementation challenges for a constructivis physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16, (1), 83-99.

BIJLAGE 1: HANDLEIDING LESREFLECTIE STUDENT-DOCENTEN.



Figuur 3: De fasen bij kernreflectie (Korthagen & Vasalos, 2002)

1. Beschrijving
• Wat was de concrete situatie? Beschrijf deze handeling of ervaring vanuit 'helikopterview'. Zoom hierbij in op hetgeen waarover jij wel of niet tevreden bent. • Wat was mijn taak binnen deze situatie? Wat wou ik bereiken? • Waar wou ik op letten? • Welke concrete acties heb ik in deze situatie ondernomen? Wat deden de kinderen? • Wat was het resultaat van deze acties?
2. Terugblik
• Wat is er gebeurd? (jouw beleving) <u>Formuleer wat dit met jezelf en de kinderen deed:</u> -Wat wou ik? Wat deed ik? Wat voelde ik? Wat dacht ik? -Wat wilden, deden, voelden en dachten de kinderen.
3. Bewustwording!!! (goed uitwerken)
• Hoe hangen de antwoorden op de vragen in stap 2 met elkaar samen? • Wat is dus de kern van de ervaring? • Wat vond ik daarin belangrijk? • Wat heeft dit met mij te maken? <u>Formuleer krachtig jouw (leerkracht)gedrag.</u> -Wat deed ik waardoor het goed liep? -Wat deed ik waardoor het minder goed liep?
4. Voornemens – Leerwensen/ leerdoelen
• Wil of moet ik dingen anders doen of gaan zien en hoe doe ik dit dan concreet uitvoeren? • Welke alternatieven zie ik (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking)? • Welke voor- en nadelen hebben die? • Wat neem ik me nu voor, voor de volgende keer?
5. Uitproberen/ handelen
• Wat wil ik bereiken? • Waar wil ik op letten? • Wat wil ik uitproberen?



Student: _____

Lichamelijke Opvoeding.

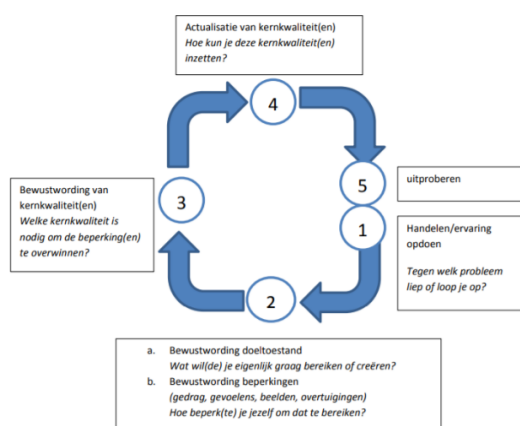
Schooljaar 2019-2020.

REFLECTIEF LEREN

Reflectie betekenisvol moment – Korthagen UI-model

GLOBAL OORDEEL OVER DE STAGE	DE NABESPREKING MET DE MENTOR
<u>De omgeving</u> - Hoe was de sfeer op school? Met wat voor leerlingen had je te maken tijdens de stageperiode? Hoe zou je de schoolcultuur typeren? <u>Mijn gedrag</u> - Hoe ging je om met deze leerlingen? <u>Mijn competenties/bekwaamheden</u> - Wat gaat vlot, waar heb je geen moeite mee? Hoe ga je daarbij tewerk? - Waarover ben je echt tevreden? - Wat vind je persoonlijk moeilijk? <u>Mijn overtuigingen</u> - Wat waren je onderwijsopvattingen? - Zijn deze onderwijsopvattingen veranderd en/of geëvolueerd door de stagelessen? Leg dit goed uit. <u>Mijn identiteit als leerkracht</u> - Hoe zie je jezelf maar ook als leerkracht? <u>Mijn betrokkenheid</u> - Wat zijn je diepste waarden? - Wat is je ideaal?	- Welke van de hiernaast genoemde reacties werden ook door de mentor geformuleerd? - Kreeg je tijdens de stage de kans om je eigen mening te formuleren? - Werden er zaken onder de aandacht gebracht door je mentor waarvan je je niet bewust was? - Waarmee zou je in de toekomst rekening houden? - Liet de stageleider je voldoende vrijheid bij het uitwerken en realiseren van de lessen? - Waarvoor wens je bijkomende begeleiding? - Van welke waarschuwingen/ opmerkingen van de mentor ben je door de praktijk zelf overtuigd geraakt?

BIJLAGE 3: HANDLEIDING LESREFLECTIE MENTOR.



Figuur 3: De fasen bij kernreflectie (Korthagen & Vasalos,2002)

1.Beschrijving
• Wat was de concrete situatie? Beschrijf deze handeling of ervaring vanuit ‘helikopterview’. Zoom hierbij in op hetgeen waarover jij wel of niet tevreden bent. • Wat was mijn taak binnen deze situatie? Wat wou ik bereiken? • Waar wou ik op letten? • Welke concrete acties heb ik in deze situatie ondernomen? Wat deden de kinderen? • Wat was het resultaat van deze acties?
2.Terugblik
• Wat is er gebeurd? (jouw beleving) <u>Formuleer wat dit met jezelf en de studenten deed:</u> - Wat voelde, dacht of wou ik zelf doen? - Wat voelden, dachten of wilden de studenten doen?
3.Bewustwording!!! (goed uitwerken)
• Hoe hangen de antwoorden op de vragen in stap 2 met elkaar samen? • Wat is dus de kern van de ervaring? • Wat vond ik daarin belangrijk? • Wat heeft dit met mij te maken? <u>Formuleer krachtig jouw (mentor)gedrag</u> - Wat deed de student waardoor het goed liep? - Wat deed de student waardoor het minder goed liep?
4.Voornemens – Leerwensen/ leerdoelen
• Wil of moet de student dingen anders gaan doen of gaan zien en hoe moet hij dit dan concreet uitvoeren? • Welke alternatieven zie ik (oplossingen of manieren om gebruik te maken van mijn ontdekking)? • Welke voor- en nadelen hebben die? • Wat neem ik me nu voor, voor de volgende keer?
5.Uitproberen/ handelen
• Wat wil ik dat de student de volgende les bereikt? • Waar wil ik dat de student op gaat letten? • Wat wil ik dat de student gaat uitproberen?



Mentor: _____

Lichamelijke Opvoeding.

Schooljaar 2019-2020.

REFLECTIEF LEREN

Reflectie betekenisvol moment – Korthagen UI-model

GLOBAL OORDEEL OVER DE STAGE	DE NABESPREKING MET DE STUDENT
<u>De omgeving</u> • Hoe was de sfeer tussen jezelf en de studenten? Met wat voor studenten had je te maken tijdens de stageperiode? Hoe zou je de schoolcultuur van deze studenten typeren? <u>Mijn gedrag</u> • Hoe ging je om met deze studenten? <u>Mijn competenties/bekwaamheden</u> • Wat ging vlot, waar had je moeite mee? Hoe ging je daarbij tewerk? • Waarover ben je echt tevreden? • Wat vind je persoonlijk moeilijk? <u>Mijn overtuigingen</u> • Wat waren je onderwijsopvattingen? • Zijn deze onderwijsopvattingen veranderd en/of geëvolueerd door de stagelessen (spelonderwijs)? Leg dit goed uit. <u>Mijn identiteit als leerkracht</u> • Hoe zie je jezelf maar ook als leerkracht? <u>Mijn betrokkenheid</u> • Wat zijn je diepste waarden? • Wat is je ideaal?	• Welke van de hiernaast genoemde reacties werden ook door de student geformuleerd? • Kregen de studenten tijdens de stage de kans om hun eigen mening te formuleren? • Waarmee zou je in de toekomst rekening houden? • Liet je voldoende vrijheid bij het uitwerken en realiseren van de lessen aan de studenten? • Waarvoor wens je bijkomende begeleiding?

BIJLAGE 5: STOPLICHT EVALUATIE LEERLINGEN.

Leerling: _____

	ROOD
	Wat zou de stagiair volgens jou niet meer moeten doen tijdens de lessen LO die hij/ zij geeft? Vb. Ik zou graag hebben dat hij niet zoveel vragen stelt.
	ORANJE
	Wat zou de stagiair volgens jou minder moeten doen tijdens de lessen LO die hij/ zij geeft? Vb. Ik zou graag hebben dat de stagiair de volgende lessen minder aandacht heeft voor techniek.
	GROEN
	Waar moet de stagiair volgens jou vooral mee doorgaan tijdens de lessen LO die hij/ zij geeft? Vb. ik zou graag hebben dat de stagiair de volgende lessen blijft verder werken met verschillende spelvormen.

BIJLAGE 6: STUDIEGIDS.

■ Algemene vorming

Alle onderstaande opleidingsonderdelen van deze groep zijn verplicht op te nemen.

4 sp.	Taal en communicatie 1	1	○	QC1441	👤
3 sp.	ICT en Mediawijsheid 1	1	○	QC1442	👤
13 sp.	Praktijk 1	1	○	QC1443	👤
3 sp.	Religie, zingeving en levensbeschouwing: levensbeschouwelijke vorming 1	1	○	QC07D3	👤
3 sp.	Pedagogisch-didactische module 1.1: De leraar als leer-kracht	1	◐	QC1455	👤
4 sp.	Pedagogisch-didactische module 1.2: Focus op de lerende	1	◐	QC07TN	👤
3 sp.	Taal en communicatie 2	2	○	QC1523	👤
5 sp.	Digitale en maatschappelijke geletterdheid	2	○	QC1524	👤
16 sp.	Praktijk 2	2	○	QC1521	👤
4 sp.	Pedagogisch-didactische module 2.1: Omgaan met diversiteit in klas, school en samenleving	2	◐	QC07TQ	👤
3 sp.	Pedagogisch-didactische module 2: Klasmanagen en afstemmen	2	○	QC1526	👤
6 sp.	Maatschappelijke geletterdheid 3	3	○	QC1550	👤
6 sp.	Bachelorproef	3	○	QC1045	👤
22 sp.	Praktijk 3	3	○	QC1551	👤
3 sp.	Religie, zingeving en levensbeschouwing: levensbeschouwelijke vorming 3	3	○	QC07EP	👤
5 sp.	Pedagogisch-didactische module 3: Onderwijsbeleid in de brede context	3	◐	QC1549	👤

■■■ Vaste opleidingsonderdelen

Alle onderstaande opleidingsonderdelen van deze groep zijn verplicht op te nemen voor studenten met het onderwijsvak lichamelijke opvoeding.

3 sp.	LO Vakinhoud 1.2: Theorie: functionele anatomie	1	◐	QC07Fo	👤
3 sp.	LO Vakinhoud 1.1: Theorie: bewegingsopvoeding basisonderwijs	1	◐	QC1515	👤
3 sp.	LO vakinhoud 1: sportpraktijk 1A: spelsporten	1	○	QC1516	👤
3 sp.	LO Vakinhoud 1: Sportpraktijk: dans-gymnastiek	1	○	QC1517	👤
3 sp.	LO Vakinhoud 1: Sportpraktijk: atletiek-zwemmen	1	○	QC1518	👤
3 sp.	LO Vakinhoud 2.1: Theorie: Sportfysiologie	2	◐	QC07F3	👤
3 sp.	LO Vakinhoud 2.2: Theorie: Trainingsleer, Analyse van houdingen en bewegingen	2	◐	QC07F4	👤
4 sp.	LO Vakinhoud 2: Sportpraktijk: C&V, dans, gymnastiek, zwemmen, atletiek	2	○	QC1529	👤
3 sp.	LO vakinhoud 2: sportpraktijk 2A: spelsporten	2	○	QC1530	👤
6 sp.	LO 3.1: Geïntegreerde leerstofmodule	3	◐	QC1582	👤
3 sp.	LO 3.2: Constructiegericht project	3	◐	QC1583	👤

SPELSPORTEN.

LO vakinhoud 2: sportpraktijk 2A: spelsporten (B-UCLL-QC1530)

3 studiepunten  Nederlands  Beide semesters

 Minten Hans (coördinator) | Delen Stefan | Minten Hans

POC PBA Secundair onderwijs (Limburg)

Doelstellingen

De leraar als inhoudelijk- en vakdidactisch expert.

- De student beheerst, verbreedt en verdiept vakinhouden en vaardigheden (DLR3).
- De student legt verbanden binnen het eigen vakdomein (DLR 3).

ALGEMEEN

De student verwerft deelnamebekwaamheid bij de aangeboden sport - en spelactiviteiten:

- - bewegingsbekwaamheid: de student kan mee spelen;
- - kennis en inzicht: de student heeft inzicht in het spelen;
- - regelbekwaamheid: de student kan spelsituaties in gang zetten en houden;
- - plezier en bewegen: de student is enthousiast en gemotiveerd om te spelen;
- - omgangsbekwaamheid: de student wil samen met anderen binnen de afgesproken spe(e)regels spelen.

De student kan bovenstaande bekwaamheden tonen binnen de context van de aangeboden sportspelen.

Begintermen

Competenties verworven in OF1.

Plaats in het onderwijsaanbod

PBA Secundair onderwijs (oud programma)(Diepenbeek) (Onderwijsvak Lichamelijke Opvoeding) 180 sp. 

EBA Secundair onderwijs, extra lesbevoegdheid (Diepenbeek) (Onderwijsvak Lichamelijke Opvoeding) 180 sp. 

EBA Secundair onderwijs (Diepenbeek) (Onderwijsvak Lichamelijke opvoeding) 180 sp. 

3 sp. 10 vakinhoud 2: sportpraktijk 2A: spelsporten (B-UCLL-QL1436)

3 studiepunten  Nederlands Werkvorm: College-practicum-opdracht  Beide semesters Delen Stefan | Minten Hans

POC PBA Secundair onderwijs (Limburg)

Inhoud

ALGEMEEN

Vertrekkend vanuit het spel(er)gecentreerd onderwijs (sportspelconcept) worden diverse opbouwende spelvormen aangeboden, waarin basisvaardigheden en tactische inzichten aan bod komen.

BLOK 2.1 - DOELSPLEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks doelspelen binnen een spelsituatie:

- in de rol van aanvaller balbezit houden en de bal passen
- in de rol van aanvaller vrijlopen en de bal aannemen
- in de rol van aanvaller in scoringspositie komen en doelen

- in de rol van verdediger het passen belemmeren
- in de rol van verdediger doelpogingen voorkomen

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks doelspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

BLOK 2.2 - TERUGSLAGSPLEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks terugslagspelen, binnen een spelsituatie:

- in de rol van balbezitter de bal gericht in het spel brengen
- in de rol van ontvanger de tijd tot het balcontact beperken
- in de rol van balbezitter de bal gericht (over)spelen
- in de rol van balbezitter scoren

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks terugslagspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

BLOK 2.3 - SLAG - EN LOOPSPLEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks slag - en loopspelen, binnen een spelsituatie:

- in de rol van aanvaller de bal gericht in het spel brengen
- in de rol van aanvaller door bedreigd gebied lopen
- in de rol van verdediger in balbezit komen
- in de rol van verdediger scoren voorkomen

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks slag - en loopspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

Studiemateriaal

Zie Toledo.

LO vakinhoud 2: sportpraktijk 2A: spelsporten (B-UCLL-Q04491)

Type : Permanente evaluatie zonder examen tijdens de examenperiode

Evaluatievorm : Self assessment/Peer assessment, Medewerking tijdens contactmomenten, Procevaluatie, Vaardigheidstoets

Leermateriaal : Cursusmateriaal

Toelichting

Examenmoment	Beoordelingsschaal
TOTAAL	1-20/20 puntenschaal

Essentiële informatie:

- ongewettigde afwezigheid tijdens de lessen kan leiden tot een score 'NA' voor het geheel van deze onderwijsleeractiviteit.
- gewettigde afwezigheid tijdens de lessen kan leiden tot een score 'GR' voor het geheel van deze onderwijsleeractiviteit.
- Aan de hand van een rubric worden de verschillende leerdoelen geëvalueerd om vervolgens een totaalpunt op het specifieke blok te behalen. De gemiddelde score van de 3 blokken geldt als eindscore voor de cluster spelsporten 2A.

BLOK 2.1 - DOELSPLEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks doelspelen binnen een spelsituatie:

- in de rol van aanvaller balbezit houden en de bal passen
- in de rol van aanvaller vrijlopen en de bal aannemen
- in de rol van aanvaller in scoringspositie komen en doelen
- in de rol van verdediger het passen belemmeren
- in de rol van verdediger doelpogingen voorkomen

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks doelspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

LO vakinhoud 2: sportpraktijk 2A: spelsporten (B-UCLL-Q04491)

Type : Permanente evaluatie zonder examen tijdens de examenperiode

Evaluatievorm : Self assessment/Peer assessment, Medewerking tijdens contactmomenten, Procevaluatie, Vaardigheidstoets

Leermateriaal : Cursusmateriaal

Toelichting

Examenmoment	Beoordelingsschaal
TOTAAL	1-20/20 puntenschaal

Essentiële informatie:

- ongewettigde afwezigheid tijdens de lessen kan leiden tot een score 'NA' voor het geheel van deze onderwijsleeractiviteit.
- gewettigde afwezigheid tijdens de lessen kan leiden tot een score 'GR' voor het geheel van deze onderwijsleeractiviteit.
- Aan de hand van een rubric worden de verschillende leerdoelen geëvalueerd om vervolgens een totaalpunt op het specifieke blok te behalen. De gemiddelde score van de 3 blokken geldt als eindscore voor de cluster spelsporten 2A.

BLOK 2.1 - DOELSPLEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks doelspelen binnen een spelsituatie:

- in de rol van aanvaller balbezit houden en de bal passen
- in de rol van aanvaller vrijlopen en de bal aannemen
- in de rol van aanvaller in scoringspositie komen en doelen
- in de rol van verdediger het passen belemmeren
- in de rol van verdediger doelpogingen voorkomen

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks doelspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

BLOK 2.2 - TERUGSLAGSPELEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks terugslagspelen, binnen een spelsituatie:

- in de rol van balbezitter de bal gericht in het spel brengen
- in de rol van ontvanger de tijd tot het balcontact beperken
- in de rol van balbezitter de bal gericht (over)spelen
- in de rol van balbezitter scoren

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks terugslagspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

BLOK 2.3 - SLAG - EN LOOPSPELEN (1/3)

Leerdoelen m.b.t. beter leren spelen:

De student kan aan het einde van de lessenreeks slag – en loopspelen, binnen een spelsituatie:

- in de rol van aanvaller de bal gericht in het spel brengen
- in de rol van aanvaller door bedreigd gebied lopen
- in de rol van verdediger in balbezit komen
- in de rol van verdediger scoren voorkomen

Leerdoelen m.b.t. leerkansen optimaliseren:

De student kan aan het einde van de lessenreeks slag – en loopspelen, binnen een spelsituatie:

- rekening houden met de mogelijkheden en beperkingen van mede- en tegenspelers
- door middel van zijn regulerende taken (keuzes en aanwijzingen) andere spelers beter laten spelen

Toelichting bij herkansen

Wegens permanente evaluatie tijdens de lesmomenten is er geen 2e zittijd mogelijk voor dit OPO.

BIJLAGE 7: OBSERVATIEANALYSE MENTOR en LECTOR:

ANALYSE 'SPELINZICHT' VAN DE LECTOR

STUDENT: _____

LES: _____

DATUM: _____

DOELSTELLING BEPALEN		OPMERKINGEN
De doelstelling heeft betrekking op authentiek spelgedrag.		
De doelstelling geeft duidelijkheid over het gewenst spelgedrag (is concreet gemaakt).		

BETROKKENHEID EN WAARDERING OPTIMALISEREN	
De leerling maakt direct kennis met de authentieke en daardoor betekenisvolle spelcontext.	
De spelvorm komt tegemoet aan het spelidee en omvat alle kenmerkende elementen (speluitdagingen).	
De spelvorm heeft betrekking op zowel tactische, technische, als sociale vaardigheden.	

ONTWIKKELING TACTISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN	
Het accent in het onderwijs ligt op wat de leerling wanneer en waarom in bepaalde spelsituaties moet doen (besluitvorming). Er wordt gebruik gemaakt van de als-dan principes. Dit voor zowel met en zonder balvaardigheden.	
Het docentengedrag is afgestemd op het leren maken van de juiste (tactische) beslissingen: de docent stelt vragen, geeft leerlingen time-outs, maakt gebruik van freeze- momenten, et cetera.	
De leerling wordt veelvuldig in leerrijke spelsituaties geplaatst waardoor het tactisch spelgedrag (door)ontwikkeld kan worden (de taakgerichte leertijd is hoog)	

ONTWIKKELING TECHNISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN	
Het vereenvoudigen of verzwaren van de beweging vindt plaats aan de hand van aanpassingen in de taak (uitvoeringswijze) en/of omgeving, waarbij de totaalbeweging in stand wordt gehouden (whole practice)	
IN COMPLEXE(RE) CONTEXT LATEN TOEPASSEN	
De leerling krijgt de kans om de geleerde tactische en technische vaardigheden toe te passen in een authentieke spelvorm.	
LEERVORDERINGEN EVALUEREN	
Gedurende de les(sen) krijgt de leerling inzicht in de leervorderingen en ontvangt informatie over wat in het licht van de doelstelling voor verbetering vatbaar is.	
De leerling wordt aangezet om zichzelf en andere leerlingen op basis van de doelstelling van gerichte feedback te voorzien.	

BIJLAGE 8: LESOBSERVATIES STUDENT-DOCENTEN.

Beste studenten,

Gedurende het onderzoek moeten jullie steeds bij de lesobservatie van je medestudent onderstaande documenten gebruiken. Als je medestudent aan de onderstaande criteria voldoet moet je deze in de tabel aankruisen. Deze tabel helpt jezelf en medestudenten bij de reflectie en toont de mate waarop je voldoet aan de eisen van het spelgerichte model.

Iedere lesdag kan je best de volgende structuur gebruiken:

<u>Lesuur1:</u> Student 1: Lesgeven Student 2: Analyse student (bijlage 7) Student 3: Analyse leerling (bijlage 8) Student 4: Analyse lesvoorbereiding (bijlage 9)	<u>Lesuur2:</u> Student 2: Lesgeven Student 3: Analyse student (bijlage 7) Student 4: Analyse leerling (bijlage 8) Student 1: Analyse lesvoorbereiding (bijlage 9)
<u>Lesuur3:</u> Student 3: Lesgeven Student 4: Analyse student (bijlage 7) Student 1: Analyse leerling (bijlage 8) Student 2: Analyse lesvoorbereiding (bijlage 9)	<u>Lesuur4:</u> Student 4: Lesgeven Student 1: Analyse student (bijlage 7) Student 2: Analyse leerling (bijlage 8) Student 3: Analyse lesvoorbereiding (bijlage 9)

ANALYSE 'SPELINZICHT' VAN DE STUDENT **LESGEVER:** _____ **OBSERVATOR:** _____

DATUM: _____ **LES:** _____

1.BETROKKENHEID EN WAARDERING OPTIMALISEREN		OPMERKINGEN
Betekenisvolle speelregels worden gefaseerd ingevoerd door de docent.		
2.POSITIEF PEDAGOGISCH KLIMAAT CREËREN		
De docent legt nadruk op persoonlijke groei en ontwikkeling (mastery climate) in plaats van op prestatie en beloning (performance climate).		
De docent komt tegemoet aan de gevoelens van autonomie door de leerlingen onder andere vragen te stellen, betekenisvolle keuzes in het onderwijsleerproces te geven, verantwoordelijkheid te geven en ruimte te geven voor exploratie.		
De docent komt tegemoet aan de gevoelens van verbondenheid door onder andere het tonen van empathie en enthousiasme, goed te kijken en te luisteren, het geven van complimenten en rekening te houden met de gevoelens, de beleving en het perspectief van de leerling.		
De docent komt tegemoet aan de gevoelens van competentie door onder andere overzicht en structuur te bieden, verwachtingen uit te spreken, keuzes en acties te verantwoorden en positieve feedback en hulp te bieden.		
3.ONTWIKKELING TACTISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN		
Het docentengedrag is afgestemd op het leren maken van de juiste (tactische) beslissingen: de docent stelt vragen, geeft leerlingen time-outs, maakt gebruik van freeze- momenten, et cetera.		
4.ONTWIKKELING TECHNISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN		
De informatie de docent geeft over de beweging richt de aandacht van de leerling op het resultaat van de beweging (externe focus) in plaats van op de uitvoeringswijze van de beweging (interne focus).		
5.LEERVORDERINGEN EVALUEREN		
De docent kijkt aan het einde van de les(sen) terug op de doelstelling en stelt (samen met de leerlingen) de leervorderingen vast (feedback).		
De docent vergroot bij de leerling het inzicht in de overeenkomsten tussen de verschillende spelsporten binnen éénzelfde spelfamilie (transfer).		

ANALYSE 'SPELINZICHT' VAN DE LEERLINGEN

LESGEVER: _____

OBSERVATOR: _____

DATUM: _____

LES: _____

1.DOELSTELLING BEPALEN		OPMERKINGEN
De leerling weet wat er van hem wordt verwacht (feed-up)		
2.BETROKKENHEID EN WAARDERING OPTIMALISEREN		
De leerling maakt direct kennis met de authentieke en daardoor betekenisvolle spelcontext.		
3.ONTWIKKELING TACTISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN		
De leerling wordt veelvuldig in leerrijke spelsituaties geplaatst waardoor het tactisch spelgedrag (door)ontwikkeld kan worden (de taakgerichte leertijd is hoog)		
De gekozen spelactiviteit houdt rekening met het niveau van de leerling en is voor iedere leerling kansrijk/speelbaar (aangepast aan het niveau van de leerling)		
4.ONTWIKKELING TECHNISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN		
Het werken aan de technische vaardigheid is voor de leerling betekenisvol (de leerling ziet het belang ervan in en kan het plaatsen in het grotere geheel)		
De leerling krijgt in leerrijke spelsituaties de mogelijkheid om veelvuldig te exploreren en op zoek te gaan naar de voor hem meest succesvolle bewegingsuitvoering.		
5.IN COMPLEXE(RE) CONTEXT LATEN TOEPASSEN		
De leerling krijgt de kans om de geleerde tactische en technische vaardigheden toe te passen in een authentieke spelvorm.		
De complexiteit van de spelvorm vormt voor iedere leerling een haalbare uitdaging in plaats van een onoverkomelijke belemmering en dus wordt er indien noodzakelijk gedifferentieerd.		

6.LEERVORDERINGEN EVALUEREN	
De leerling ontvangt info over de gewenste vervolgstappen in het leerproces (feedforward).	
Gedurende de les(sen) krijgt de leerling inzicht in de leervorderingen en ontvangt informatie over wat in het licht van de doelstelling voor verbetering vatbaar is.	
De leerling wordt aangezet om zichzelf en andere leerlingen op basis van de doelstelling van gerichte feedback te voorzien.	
7.POSITIEF PEDAGOGISCH KLIMAAT CREËREN	
Er is sprake van een emotioneel veilig, plezierig, uitdagend, stimulerend en daardoor motiverend leer- en ontwikkelingsklimaat (een klimaat waarin de leerling het beste uit zichzelf kan halen)	

ANALYSE 'SPELINZICHT' LESVOORBEREIDINGLESGEVER: _____

OBSERVATOR: _____

DATUM: _____ LES: _____

1.DOELSTELLING BEPALEN		OPMERKINGEN
De doelstelling heeft betrekking op authentiek spelgedrag.		
De doelstelling geeft duidelijkheid over het gewenst spelgedrag (is concreet gemaakt).		
De doelstelling houdt rekening met de verschillen tussen leerlingen en is voor iedere leerling haalbaar.		
2.BETROKKENHEID EN WAARDERING OPTIMALISEREN		
De spelvorm komt tegemoet aan het spelidee en omvat alle kenmerkende elementen (speluitleidingen).		
De spelvorm heeft betrekking op zowel tactische, technische, als sociale vaardigheden.		
De spelvorm is voor iedere leerling kansrijk/ speelklaar (aangepast aan het niveau van de leerling)		
De spelvorm zorgt voor een hoge betrokkenheid van alle leerlingen (taakgerichte leertijd)		
3.ONTWIKKELING TACTISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN		
Het accent in het onderwijs ligt op wat de leerling wanneer en waarom in bepaalde spelsituaties moet doen (besluitvorming). Er wordt gebruik gemaakt van de als-dan principes.		
De technische vereisten zijn zodanig gereduceerd dat ze voor de leerling geen belemmering vormen voor het tactisch leren.		
De gekozen spelactiviteit houdt rekening met het niveau van de leerling en is voor iedere leerling kansrijk/speelbaar (aangepast aan het niveau van de leerling)		
4.ONTWIKKELING TECHNISCHE VAARDIGHEDEN OPTIMALISEREN		

De ontwikkeling van de technische vaardigheid vindt plaats in een authentieke context (game- like) met ruimte voor individuele verschillen in de uitvoeringswijze.	
Er is in de onderwijsleerstof sprake van variatie in de bewegingsuitvoering in plaats van de herhaling ('inslijpen') van de beweging.	
Er wordt een leeromgeving gecreëerd waarin het gewenste beweeggedrag zo veel mogelijk wordt uitgelokt (impliciet leren) in plaats van de leerling veelvuldig te voorzien van informatie over hoe de beweging uitgevoerd dient te worden (expliciet leren).	
Het vereenvoudigen of verzwaren van de beweging vindt plaats aan de hand van aanpassingen in de taak (uitvoeringswijze) en/of omgeving, waarbij de totaalbeweging in stand wordt gehouden (whole practice)	
5.IN COMPLEXE(RE) CONTEXT LATEN TOEPASSEN	
De complexiteit van de spelvorm is indien mogelijk toegenomen ten opzichte van de spelvorm die bij aanvang van het leerproces is aangeboden.	
De complexiteit van de spelvorm vormt voor iedere leerling een haalbare uitdaging in plaats van een onoverkomelijke belemmering en dus wordt er indien noodzakelijk gedifferentieerd.	

BIJLAGE 9: VRAAGSTELLING FOCUSGROEP

Focusgroep:

Mijn onderzoek gaat over de integratie van een spelgerichte benadering in de Bacheloropleiding LO. Hiervoor is het van belang om te achterhalen hoe jullie als studenten tegenover deze spelgerichte benadering staan, waar de successen en belemmeringen liggen en wat hieraan gedaan kan worden. In deze bijeenkomst wil ik hierover graag met jullie in discussie gaan. Het is de bedoeling dat ik een aantal onderwerpen aanhaal en dat jullie vooral met elkaar in discussie gaan hierover. Jullie worden wel steeds gevraagd om eerst je antwoord te noteren op post-its. In een dynamische en interactieve sfeer worden deze post-its (visueel) vervolgens bij een betrokken discipline geplakt op de voorziene borden. Ik zal tussendoor ook vragen stellen die richting geven aan de discussie. Als dit allemaal duidelijk is voor jullie, kunnen we ermee beginnen.

Hoofdlijn vragen:

Fase 1 ♦ Openingsvraag/ijsbreker
1.“Wat roept de term ‘een spelgerichte benadering’ bij jullie op?”
Fase 2 ♦ Inleidende vraag
2.“Als jullie denken aan de implementatie van ‘een spelgerichte benadering’ in jullie stage(lessen), waar denken jullie dan aan?”
Fase 3 ♦ Transitvraag
3.“Welke lessen op de Campus die je de afgelopen 2 jaren gevolgd hebt, hebben voor een ondersteuning gezorgd om ‘een spelgerichte benadering’ te implementeren op de stageplaats.
Fase 4 ♦ Sleutelvraag
4.“Wat vonden jullie moeilijk/ makkelijk om deze spelgerichte lessen te implementeren tijdens de stage?”
5.“Welke ondersteuning gaf de mentor jullie tijdens de stage?”
6.“Welke indruk kregen jullie van de leerlingen tijdens de stagelessen met deze spelgerichte benadering?”
Fase 5 ♦ Besluitende vraag
7. “Als jullie 1 onderdeel in de opleiding Bachelor LO i.v.m.’ een spelgerichte benadering ‘zouden kunnen veranderen, wat zou het dan zijn?”
8.“Hebben we iets over het hoofd gezien tijdens de discussie?”

BIJLAGE 10: OPERATIONALISATIE FOCUSGROEP.

Bron	Indicator	Vraag
1. Bunker & Thorpe (1982, 1986), Light (2013)	1.Spelend-leren *GBA *GCA	1.“Wat roept de term ‘een spelgerichte benadering’ bij jullie op?”
2.Leysen (2011), Capel & Blair (2007), Harvey et al. (2010). Stidder & Hayes (2006), Fenoglio(2004)	2. <u>Docent</u> *Vertrouwde werkwijze *kennis&structuur	2.“Als jullie denken aan de implementatie van ‘een spelgerichte benadering’ in jullie stage(lessen), waar denken jullie dan aan?”
3. Tsangaridou (2009) (MacPhail & Tannehill, 2012).	3. <u>Opleiding & Kwaliteit</u> *onderwijs *docenten	3.” Welke lessen op de Campus die je de afgelopen 2 jaren gevolgd hebt, hebben voor een ondersteuning gezorgd om ‘een spelgerichte benadering’ te implementeren op de stageplaats.
4. (Griffin & Butler,2005). Light & Butler (2005) McMahon & MacPhail (2007), Wang & Ha (2009) Errington (2004), Keys (2005)	*ervaringen *geen ondersteuning	4.“Wat vonden jullie moeilijk/ makkelijk om deze spelgerichte lessen te implementeren tijdens de stage?”
5.Capel & Blair (2007)	<u>Mentor</u> Positieve houding	5.“Welke ondersteuning gaf de mentor jullie tijdens de stage?”
6. Timmers en Meertens (2001)		

Gubacs & Collins (2007) Turner (1996), Turner en Martinek (1999), Griffin et al. (1997) Tallir et al. (2007). 7.Errington (2004), Gubacs-Collins (2007)	<u>Leerling</u> <i>*betekenisvol</i> <i>*kennis & vreugde</i> <i>*tactiek</i> <i>*3componenten</i> <i>*kleine groepen</i> <u>Student</u> <i>*reflectie</i> <i>*actieonderzoek</i>	6.“Welke indruk kregen jullie van de leerlingen tijdens de stagelessen?” 7. “Als jullie 1 onderdeel in de opleiding Bachelor LO i.v.m.’ een spelgerichte benadering ‘zouden kunnen veranderen, wat zou het dan zijn?”
---	--	---

BIJLAGE 11: WORKSHOP SPELINZICHT.

1. Voorstellen.



Kurt Virant (kurtvirant@hotmail.com)

Master thesis: Belemmeringen en succesfactoren van een spelgerichte benadering in de Bacheloropleiding Lichamelijke opvoeding.

2. Doelstelling LO in Vlaanderen.

In Lichamelijke opvoeding staat samen bewegen met respect voor de capaciteiten, mogelijkheden en grenzen van zichzelf en van anderen centraal (uniciteit in verbondenheid en oog voor kwetsbaarheid). Met plezier bewegen nodigt uit tot de ontwikkeling van een gezonde en actieve levensstijl (duurzaamheid) en het samen sporten bevordert de teamspirit (Leerplan 1^{ste} graad 2019).

3.

Hoe?

Spel(sport)lessen

- + Betekenisvol
- + Uitdagend
- + Succesvol
- + Plezierig
- + ..

Vaardige & gemotiveerde lln



Vaardige & gemotiveerde spelers

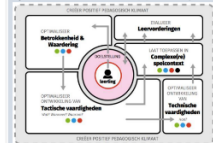
Wat?

Leerlingen bekwaam maken voor deelname aan bewegingscultuur

4.

Vakdidactisch model

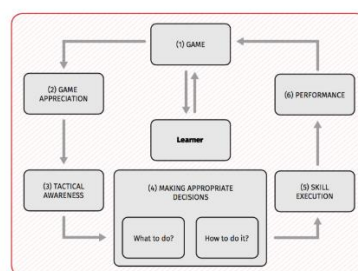
Speler- en spelgecentreerde benaderingswijze (Games-/ Tactical Approach)



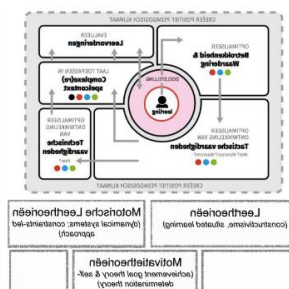
Spel(sport)lessen

- + Betekenisvol
- + Uitdagend
- + Succesvol
- + Plezierig
- + ..

5. Oorsprong.



Figuur 2.1 Het curriculummodel (Bunker & Thorpe, 1982).



10. Betrokkenheid en waardering.

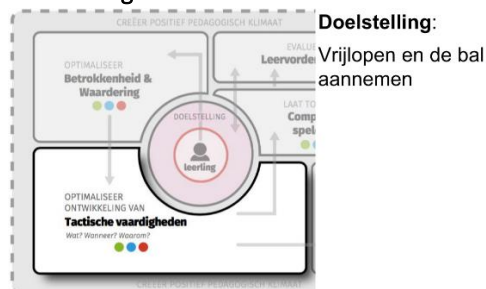


11. Spelpistes.



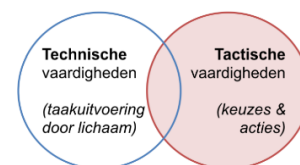
Variabele	Maatregelen docent
Spelers	• variëren met aantal spelers (overtal/onderstal, neutrale spelers, 'kameleonen', et cetera); • spelniveau van tegen- en medespelers uitvergroten of nivelleren (kracht, snelheid, coördinatie, lengte, inzicht, mentaliteit, et cetera); • ...
Ruimte	• veldafmetingen aanpassen (groot, klein, breed, smal, et cetera); • vrije en verboden zones inbouwen (groot, klein, positie in of buiten het veld, één of meerdere, et cetera); • soort doel aanpassen (groot, klein, één of meerdere, hoog, laag, vast, beweegend, et cetera); • ...
Spelmateriaal	• afmetingen materiaal aanpassen (groter, kleiner, korter, langer, et cetera); • eigenschappen materiaal aanpassen (hard, zacht, traag, snel, et cetera); • ...
Spelregels	• wijze van spelen aanpassen (1x raken, 2x raken, boven het hoofd, 1 hand, 2 handen, et cetera); • weerstand aanpassen (tijdsdruk, beschermd balbezit, et cetera); • recht van aanval haler; • ...

12. Doelstelling en tactiek.

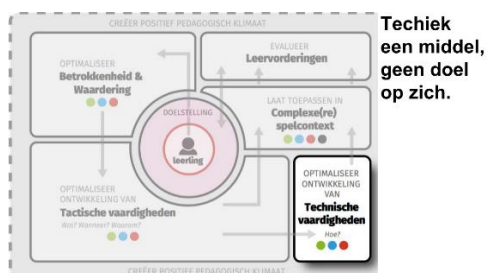


Tactische vaardigheden

Wat?
Wanneer?
Waarom?



13. Techniek een middel en geen doel.



Motorisch leren.

- Voordoen - nadoen
- Foutloos leren
- Metaforen
- Differentieel leren (variatie in materiaal, uitvoering, weerstand)
- Totaal beweging
- ...

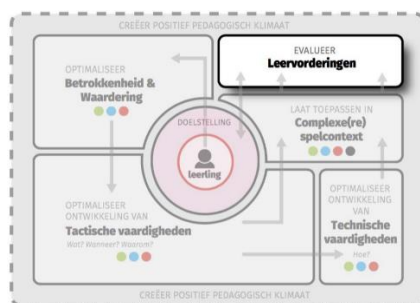
Fontys Leerplein



14. Spelend leren in complexere situatie.



15. Evaluatie- Rubrics.



16. Pedagogisch klimaat.

Tot slot: Pedagogisch klimaat

Een leer- en ontwikkelingsklimaat dat (emotioneel) veilig, plezierig, uitdagend, stimulerend en daarmee **motiverend** is (Onstenk, 2011).

[illegible]

*De laatste markt het grootste markt van een 1 uit 10 van de bevestiging

ALS – DAN- PRINCIPE

[illegible]

17. SDT.

Basishoofthoeft	Docentgedragingen
Autonomie	• vragen stellen om initiatief en inbreng van leerlingen te stimuleren; • werken met time-outs waarin leerlingen zelfstandig spelproblemen mogen oplossen; • leerlingen betekenisvolle keuzes in het onderwijsleerproces geven; • verantwoordelijkheid en zeggenschap geven aan leerlingen; • ruimte creëren voor exploratie door leerlingen; • ...
Verbondenheid	• ruimte creëren waarin de leerlingen geobserveerd en beïnvloed kunnen worden; • interesse in de leerling en zijn leerwielend tonen; • empathie tonen; • enthousiasme tonen; • rekening houden met de gevoelens, de beleving en het perspectief van de leerling; • complementen van de inzet van de leerling; • ...
Competentie	• overzicht en structuur bieden; • verwachtingen communiceren; • haalbare en uitdagende doelen stellen; • haalbare en uitdagende leeractiviteiten aanbieden; • verantwoord waarom bepaalde leeractiviteiten aangeboden worden en acties ondernemen worden; • positieve feedback geven en hulp bieden;

Self- Determination Theory (SDT)

Richard Ryan en Edward Deci

18. Afsluiting.

Bedankt voor jullie aandacht! Now let's play Games every lesson!

BASKETBAL LES 1+LES 2.

Opstartactiviteit	
Leerinhoud	Instructie
-Bij aanvang van iedere les van de lessenreeks overloopt de docent wat er van de leerling verwacht (doelstellingen) wordt en hoe ze hierop beoordeeld worden (rubrics). Les 1. BASKET <u>OPWARMING:</u> De leerlingen voeren steeds zelfstandig een opwarming uit die vastligt in de grote sporthal. Ze lopen in en voeren enkele dynamische stretchvormen. <u>Formatieve beoordeling:</u> via selfassessement met rubric: deze geef de beginsituatie van de leerlingen aan <u>Aanvaller met bal:</u> Balbezit behouden en overspelen met het accent op: 1. Als de tegenstander kans heeft om de bal te veroveren, dan moet de balbezitter zich breed maken door het lichaam tussen de bal en de tegenstander te brengen	-de lln voeren zelfstandig de opwarming van de school uit bij het betreden van de sporthal. -de lln verzamelen aan de tribune op commando van de docent. -uitleggen van de docent van het thema+doelstellingen (als...dan...) -uitleggen gebruik van een rubric en proberen toe te passen. -organisatie: indeling groepjes door leerlingen zelf over 3 beschikbare veldjes -Speluitleg -Start spel waar de groepjes zelfstandig hun terrein kiezen.

Beweegarrangement			
Leerinhoud	Instructie	Didactische werkvormen	Leerhulp
1.SPELVORM 1: BETROKKENHEID Teambal 3 <u>tegen</u> 1-2-3 met 2 doelen GROENE PISTE • 3 aanvallers scoren een punt indien zij de bal na minimaal 3 keer overspelen in één van de 2 buckets schieten. • Tijdens de eerste poging mag slechts 1 verdediger het speelveld betreden. • Tijdens de tweede poging mogen de 2 andere verdedigers spelen. • Tijdens de derde en laatste aanval mogen alle drie de verdedigers meespelen. • Wordt de bal onderschept of komt de bal buiten het veld dan is een poging voorbij en starten ze terug aan het poortje. • De verdedigers moeten 2meter afstand houden van de startplaats van de aanvallers (aangegeven door kegels). BLAUWE PISTE idem groen: • Alleen de aanvallers moeten 4 keer overspelen.	1.De docent legt het spel en rubric uit: Demo + uitdelen rubric. 2.De leerlingen verdelen zich in groepjes. 3.De leerlingen controleren als het terrein veilig is. 4.De leerlingen starten met spelen. 5. Tijdens de spelen gebruikt de docent de verschillende didactische werkvormen om de leerlingen te ondersteunen in het leerproces. 6.de leerlingen werken aan hun eigen leerproces met behulp van een rubric.	<u>Tijdens de spelvormen:</u> -Time-outs waarbij de leerlingen aan het denken worden gezet over tactische uitdagingen. -Freezing the game waar het spel stilgelegd wordt en leerlingen enkele seconden de tijd te krijgen om hun positie in het veld te verbeteren. Hier worden de leerlingen zelf gedwongen om veelvuldig tactische keuzes te maken met betrekking tot de vooropgestelde doelstellingen. -Reconstructing and rehearsing van de spelsituatie start je met de heropbouw van de situatie en tracht je de leerling duidelijk te maken wat er nodig is om succesvol te zijn in de uitvoering van het spel. - Leervragen stellen zoals “Waar staat je tegenstander en wat zou je nu kunnen doen?”	De Groene-Blauwe-Rode Piste zijn steeds stijgend in niveau: van makkelijk naar moeilijk. In spel 1 op de groene piste zijn er aanpassingen van: - Het aantal verdedigers: 1-2-3. Op de blauwe en rode piste zijn er ook nog eens aanpassingen in moeilijkheidsgraad: - Aantal passen van de aanvallers. - Aantal doelen.

• Er zijn 2 doeltjes om in te scoren. RODE PISTE: Idem groen: • Alleen de aanvallers moeten 5 keer overspelen. • Er is 1 doel om in te scoren. • de verdedigers mogen de bal direct proberen te stelen bij aanvang van het spel.		<u>-Werken met verschillende rollen:</u> aanvaller en verdediger.	
2.SPELVORM 2: TE/TA OPTIMALISEREN 3 tegen 1 met vijfmaal een dribbel uitvoeren.		<u>Tijdens de spelvormen:</u>	
GROENE PISTE: • Maak 4-tallen waarbij 3 aanvallers overspelen en 1 verdediger de bal probeert te onderscheppen. De verdediger mag geen lichaamscontact maken met de aanvaller. • Een aanvaller in balbezit scoort een punt als hij de bal overspeelt naar zijn medeleerling. • Hij mag pas overspelen als hij de bal minimaal 3 keer heeft gedribbeld. Welk 3-tal scoort de meeste punten binnen een bepaalde tijd? BLAUWE PISTE: 3 tegen 1 vijf x dribbel uitvoeren.	1.De docent legt het spel en rubric uit: <i>Demo + uitdelen rubric.</i> 2.De leerlingen verdelen zich in groepjes. 3.De leerlingen controleren als het terrein veilig is. 4.De leerlingen starten met spelen. 5. Tijdens de spelen gebruikt de docent de verschillende didactische werkvormen om de leerlingen te ondersteunen in het leerproces. 6.de leerlingen werken aan hun eigen leerproces met behulp van een rubric.	<u>-Time-outs</u> waarbij de leerlingen aan het denken worden gezet over tactische uitdagingen. <u>-Freezing the game</u> waar het spel stilgelegd wordt en leerlingen enkele seconden de tijd te krijgen om hun positie in het veld te verbeteren. Hier worden de leerlingen zelf gedwongen om veelvuldig tactische keuzes te maken met betrekking tot de vooropgestelde doelstellingen. <u>-Reconstructing and rehearsing</u> van de spelsituatie start je met de heropbouw van de situatie en tracht je de leerling duidelijk te maken wat er nodig is om	De Groene-Blauwe-Rode Piste zijn steeds stijgend in niveau: van makkelijk naar moeilijk door: -Aantal dribbels neemt af -Aantal aanvallers neemt af -Beperkingen van de verdedigers nemen af <u>Mogelijke leerhulp</u> Complimenten • Goed dat je de bal afschermt met je lijf; daardoor kun je goed om je heen kijken. Leervragen

Idem groen: • Maar nu heeft verdediger geen beperkingen. RODE PISTE: 2 tegen 1 vijf x dribbel uitvoeren. • Maak 3-tallen bestaande uit 2 aanvallers en 1 verdediger. • De 3-tallen bewegen zich vrij door de ruimte. • Een aanvaller in balbezit scoort een punt als hij de bal overspeelt naar zijn leerling. • Hij mag pas overspelen als hij de bal minimaal 5 keer gedribbeld heeft. • Welke leerlingen scoren de meeste punten binnen een bepaalde tijd?		succesvol te zijn in de uitvoering van het spel. - <u>Leervragen stellen</u> zoals “Waar staat je tegenstander en wat zou je nu kunnen doen?” -<u>Werken met verschillende rollen:</u> aanvaller en verdediger	• Hoe kun je de bal beschermen van de tegenstander en toch om je heen blijven kijken? • Wanneer speel je de bal over naar je partner? Tips • Maak je groot en sterk om de tegenstander van de bal te houden. Deze leerhulp wordt aangeboden in leergesprekken (klassikaal en in groepjes), Freeze momenten, etcetera.
<u>3.COMPLEXERE SPELVORM</u> overtal uitspelen 4 tegen 2 met 2 vaste wachtende spelers GROEN: 4 tegen 2 met 2 vaste wachtende spelers (overtal uitspelen)		<u>Tijdens de spelvormen:</u> -<u>Time-outs</u> waarbij de leerlingen aan het denken worden gezet over tactische uitdagingen.	Dit is een complexere vorm als oefening 1 door: De Groene-Blauwe-Rode Piste zijn steeds stijgend in niveau: van makkelijk naar moeilijk door: - Aantal verdedigers neemt toe - Verkleinen doeltjes (rood) ➔ Meer spelers op het terrein als in spelvorm 1 dus moeilijker <u>Mogelijke leerhulp</u> Complimenten

• 4 aanvallers verdienen een punt door te scoren op 1 van de 2 buckets. • Als de 2 verdedigers in balbezit komen, spelen zij 1 van de 2 wachtende leerlingen aan aan de zijlijn in om het recht van aanval te halen. • De aanvaller die balverlies lijdt, stelt zich op in het eigen wachtvak aan de zijlijn. BLAUW: 4 tegen 3 met een wachtende speler Idem groen: • Alleen dan met 3 verdedigers en 1 wachtende speler. ROOD: 4 tegen 4 Idem blauw: • Speel nu 4 tegen 4. • Bij elke 2 punten verschil wordt de afstand tussen de twee doeltjes van het team met de laagste score met 1 meter verkleind. Veldgrootte: 1/3 basket terrein. Aantal leerlingen: 6 of 7 leerlingen	<i>1.De docent legt het spel en rubric uit:</i> <i>Demo + uitdelen rubric.</i> <i>2.De leerlingen verdelen zich in groepjes.</i> <i>3.De leerlingen controleren als het terrein veilig is.</i> <i>4.De leerlingen starten met spelen.</i> <i>5. Tijdens de spelen gebruikt de docent de verschillende didactische werkvormen om de leerlingen te ondersteunen in het leerproces.</i> <i>6.de leerlingen werken aan hun eigen leerproces met behulp van een rubric.</i>	<u>-Freezing the game</u> waar het spel stilgelegd wordt en leerlingen enkele seconden de tijd te krijgen om hun positie in het veld te verbeteren. Hier worden de leerlingen zelf gedwongen om veelvuldig tactische keuzes te maken met betrekking tot de vooropgestelde doelstellingen. <u>-Reconstructing and rehearsing</u> van de spelsituatie start je met de heropbouw van de situatie en tracht je de leerling duidelijk te maken wat er nodig is om succesvol te zijn in de uitvoering van het spel. <u>- Leervragen stellen</u> zoals “Waar staat je tegenstander en wat zou je nu kunnen doen?” <u>-Werken met verschillende rollen:</u> aanvaller en verdediger	• Goed dat je de bal afschermt met je lijf; daardoor kun je goed om je heen kijken. Leervragen • Hoe kun je de bal beschermen van de tegenstander en toch om je heen blijven kijken? • Wanneer speel je de bal over naar je partner? Tips • Maak je groot en sterk om de tegenstander van de bal te houden • de balbezitter beschermt de bal door de bal tussen het doel en zijn lichaam te plaatsen of de rug naar de tegenstander te laten wijzen terwijl hij het overzicht behoudt (hij ziet de tegenstander)
--	---	---	--

BIJLAGE 13: EVALUATIE-TOOL: RUBRIC.

NAAM: _____

DE AANVALLER MET OF ZONDER DE BAL.

Criterium	HACKER 4 punten	PRO 3 punten	SEMI-PRO 2 punten	NOOB 1 punt	0 punten	Weging*	Score
Breed maken	- ik scherm de bal altijd af met mijn lichaam - de tegenstander kan de bal nooit afpakken.	- ik scherm de bal af met mijn lichaam -de tegenstander kan de bal soms afpakken.	- ik scherm de bal af met mijn lichaam - de tegenstander kan vaak mijn bal afpakken.	- de tegenstander kan vaak de bal afpakken omdat ik stil sta met de bal en deze niet goed afscherm.	Voldoet niet aan beschrijving bij 1 punt.	2 of 3	
Overzicht houden	-ik weet mijn teamgenoten, tegenstanders en doel staan. -ik ben steeds klaar om actie te ondernemen.	-ik weet mijn teamgenoten, tegenstanders en doel staan. - onder druk kan ik nog wel eens naar de bal kijken.	- probeer ik over mijn bal te kijken. - maar vaak kijk ik nog steeds naar de bal.	- kijk ik vaak naar mijn bal -ik weet mijn teamgenoten, tegenstanders en doel niet staan.	Voldoet niet aan beschrijving bij 1 punt.	2 of 3	
Op maat aanspelen	- speel ik steeds de bal met de juiste snelheid en richting naar mijn teamgenoot -Ik houd rekening met zijn/haar niveau. - ik doe dit steeds succesvol op het juiste moment.	-speel ik steeds de bal met de juiste snelheid en richting naar mijn teamgenoot -ik houd rekening met zijn niveau.	- speel ik de bal naar een teamgenoot.	-probeer ik de bal te spelen naar teamgenoot.	Voldoet niet aan beschrijving bij 1 punt.	2 of 3	
Totaal score							0

*De leerling geeft het zwaardere gewicht aan van 1 criteria van de beoordeling.

ALS – DAN- PRINCIPE

Speluitdaging	Succescriteria	Spelprincipes (wat, wanneer, waarom en hoe?)	
		Als...	Dan...
Balbezit behouden en overspelen	1. Breed maken 2. Overzicht houden 3. Op maat aanspelen	1. Als de tegenstander kans heeft om de bal te veroveren, 2. Als sprake is van balbezit, 3. Als balverlies dreigt of een teamgenoot in een <u>betere</u> positie staat,	1. <u>dan</u> moet de balbezitter zich breed maken door het lichaam tussen de bal en de tegenstander te brengen. 2. <u>dan</u> continue over de bal kijken om te weten waar de teamgenoten en tegenstanders zich bevinden. 3. <u>dan</u> overspelen en de snelheid en richting van de bal aanpassen aan de ruimte en de vaardigheid van de teamgenoot.

	FEEDBACK VAN DE DOCENT
BREED MAKEN	
OVERZICHT HOUDEN	
OP MAAT AANSPELEN	

GROEN:

TOTAAL te behalen punten: 28 punten Behaalde aantal punten: punten = cijfer....
Dit geeft een 5 bij 16 punten

BLAUW:

TOTAAL te behalen punten: 28 punten Behaalde aantal punten: punten = cijfer....
Dit geeft een 5 bij 15 punten

ROOD:

TOTAAL te behalen punten: 28 punten Behaalde aantal punten: punten = cijfer....
Dit geeft een 5 bij 14 punten

BIJLAGE 14: SPELUITDAGINGEN & SPELAANPASSINGEN.

Doelspelen				
Rol	Speluitdaging	Succescriteria	Spelprincipes (wat, wanneer, waarom en hoe?)	
			Als...	dan...
AANVALLER	Balbezit behouden en overspelen	Breed maken	Als de tegenstander kans heeft om de bal te veroveren...	...dan moet de balbezitter zich breed maken door het lichaam tussen de bal en de tegenstander te brengen.
		Overzicht houden	Als sprake is van balbezit...	...dan continu over de bal kijken om te weten waar de teamgenoten en tegenstanders zich bevinden.
		Op maat aanspelen	Als balverlies dreigt of een teamgenoot in een betere positie staat...	...dan overspelen en de snelheid en richting van de bal aanpassen aan de ruimte en de vaardigheid van de teamgenoot.
	Vrijlopen en bal aannemen	Grote driehoek maken	Als een teamgenoot balbezit heeft...	...dan samen met een teamgenoot aan beide zijden en op ruime passafstand van de balbezitter afspeelmogelijkheden creëren.
		Uit schaduw komen	Als een teamgenoot de bal speelklaar heeft...	...dan vrijlopen door uit de schaduw van de directe tegenstander te komen.
		Bal zacht maken	Als de bal door een teamgenoot wordt aangespeeld...	...dan achter de bal komen, contact met de bal maken en met de speelrichting meebewegen.
	In scoringspositie komen en doelen	Kansrijke positie innemen	Als een teamgenoot in balbezit de bal (bijna) speelklaar heeft en er op schotafstand van het doel ruimte vrij is...	...dan door een doelgerichte loopactie zo dicht mogelijk bij het doel loskomen van de directe tegenspeler.
		Doel 'aanvallen'	Als de weg naar het doel voor de balbezitter vrij is...	...dan zo snel mogelijk dit doel tot op kansrijke scoringspositie benaderen en een doelpoging ondernemen.
		Mikken	Als het doel dichter benaderen niet kan, maar een schotlijn ongedekt is...	...dan in balans de bal gericht op het doel schieten.
VERDEDIGER	Overspelen belemmeren	Ruimte klein maken	Als een teamgenoot van de directe tegenstander in balbezit is...	...dan opschuiven naar de kant waar de bal is, zonder de directe tegenstander uit het oog te verliezen.
		Rugdekking geven	Als de balbezitter dreigender is richting doel dan de directe tegenstander...	...dan een centrale positie innemen in de ruimte tussen doel, directe tegenstander en balbezitter.
		Bal onderscheppen	Als een bal wordt overgespeeld naar de tegenstander en de bal in bereik is...	...dan snel in de balbaan komen en de bal veroveren of van richting veranderen.
	Doelpoging voorkomen	Tussen bal en doel opstellen	Als de directe tegenstander in balbezit (bijna) op schotafstand van het doel is...	...dan de afstand tot de bal snel verkleinen (druk opvoeren).
		Beweegruimte bepalen	Als de directe tegenstander in balbezit niet kan passeren...	...dan de tegenstander verder van het doel of tot passen dwingen.
		Bal afpakken	Als de bal binnen bereik is en passeren onmogelijk is...	...dan plotseling en gecontroleerd instappen en de bal afpakken.

SPELAANPASSINGEN.

Variabele	Maatregelen docent
Spelers	• variëren met aantal spelers (overtal/ondertal, neutrale spelers, 'kameleon', et cetera); • spelniveau van tegen- en medespelers uitvergroten of nivelleren (kracht, snelheid, coördinatie, lengte, inzicht, mentaliteit, et cetera); • ...
Ruimte	• veldafmetingen aanpassen (groot, klein, breed, smal, et cetera); • vrije en verboden zones inbouwen (groot, klein, positie in of buiten het veld, één of meerdere, et cetera); • soort doel aanpassen (groot, klein, één of meerdere, hoog, laag, vast, bewegend, et cetera); • ...
Speelmateriaal	• afmetingen materiaal aanpassen (groter, kleiner, korter, langer, et cetera); • eigenschappen materiaal aanpassen (hard, zacht, traag, snel, et cetera); • ...
Speelregels	• wijze van spelen aanpassen (1x raken, 2x raken, boven het hoofd, 1 hand, 2 handen, et cetera); • weerstand aanpassen (tijdsdruk, beschermd balbezit, et cetera); • recht van aanval halen; • ...

DOESLTELINGEN: BASKETBAL/ VOETBAL = DOELSPEL

- De leerling is in een spelsituatie in staat om binnen een doelspel in de rol van aanvaller balbezit te behouden en de bal over te spelen naar een teamgenoot, door zich tijdig breed te maken, overzicht te houden, en de bal op maat aan te spelen. - De leerling is in een spelsituatie in staat om binnen een doelspel in de rol van aanvaller vrij te lopen en de bal aan te nemen door tijdig een grote driehoek te maken, uit de schaduw van de tegenstander te komen en 'de bal zacht te maken'. - De leerling is in een spelsituatie in staat om in de rol van de aanvaller in scoringspositie te komen en te doelen door tijdig een kansrijke positie in te nemen, het doel aan te vallen en te mikken.	- De leerling is in een spelsituatie in staat om binnen een doelspel in de rol van verdediger overspelen te belemmeren door tijdig de ruimte klein te maken, rugdekking te geven en de bal te onderscheppen. - De leerling is in een spelsituatie in staat om binnen een doelspel in de rol van verdediger een doelpoging te voorkomen door zich tijdig tussen de bal en het doel op te stellen, de beweegruimte van de tegenstander te bepalen en de bal af te pakken.
--	--

BIJLAGE 15: VRAGENLIJST VOORKENNIS.

Student: _____

EEN SPELGERICHTE BENADERING.

1. Wat is voor mij een 'goede les' voetbal, basketbal, ... ?
2. Wat versta ik onder een spelgerichte benadering?
3. Heb je zelf ook les gehad op deze manier in het secundair onderwijs?
4. Krijg je ook op deze manier (balsporten) op de Hogeschool?
5. Geven lectoren ondersteuning aan de studenten om dit ook toe te passen in de stages?
6. Wat denk je dat mentoren denken over een spelgerichte benadering? Kreeg je in het verleden hierin een goede begeleiding van de mentor?
7. Op wat ligt de klemtoon van balspelen in het leerplan? Kan je een voorbeeld geven van een bepaalde sport?
8. Hoe start ik met mijn lesvoorbereiding om een spelgerichte les op te stellen?
9. Wat voor oefeningen doe ik in de kern van mijn les?
10. Hoe evalueer ik een spelgerichte benadering?

BIJLAGE 16: INFORMED CONSENT.

Beste mentor,

Mijn onderzoek gaat over de integratie van een spelgerichte benadering in de Bacheloropleiding LO. Hiervoor is het van belang om te achterhalen hoe de studenten Lichamelijke Opvoeding tegenover deze spelgerichte benadering staan, waar de successen en belemmeringen liggen en wat hieraan gedaan kan worden. Om dit te weten te komen zullen studenten gedurende 8 weken met deze benadering op jullie school onderwijzen.

TOESTEMMINGSFORMULIER MENTOR.

Bij deze accepteer ik als docent het verzoek om deel te nemen aan de Masterthesis van Kurt Virant. Ik geef hierbij toestemming voor het gebruik van de reflectieverslagen en mentorverslagen door de onderzoeker tijdens het onderzoek en enkele persoonsgegevens als geslacht, leeftijd, aantal jaren werkzaam.

De gegevens worden enkel gebruikt voor doeleinden die binnen dit onderzoek vallen en worden na afronding van de Masterthesis verwijderd. Ten alle tijden heeft alleen de onderzoeker toegang tot deze opnames en gegevens.

De participerende docenten LO en leerlingen zullen geanonimiseerd worden in het onderzoek.

Naam: _____

Leeftijd: _____

School: _____

Datum: _____

Aantal jaren ervaring: _____

Handtekening:

TOESTEMMINGSFORMULIER STUDENT LO.

Beste student,

Mijn onderzoek gaat over de integratie van een spelgerichte benadering in de Bacheloropleiding LO. Hiervoor is het van belang om te achterhalen hoe studenten Lichamelijke Opvoeding tegenover deze spelgerichte benadering staan, waar de successen en belemmeringen liggen en wat hieraan gedaan kan worden. Om dit te weten te komen zullen jullie gedurende 8 weken ingezet worden om lessen te geven met deze benadering op de stageschool.

Bij deze accepteer ik als student LO het verzoek om deel te nemen aan de Masterthesis van Kurt Virant. Ik geef hierbij toestemming voor het gebruik van audioapparatuur door de onderzoeker tijdens de focusgroep, het gebruik van de reflectieverslagen, lesvoorbereidingen, observaties tijdens de stagelessen en enkele persoonsgegevens als geslacht en leeftijd.

De opnames en gegevens worden enkel gebruikt voor doeleinden die binnen dit onderzoek vallen en worden na afronding van de Masterthesis verwijderd. Ten alle tijden heeft alleen de onderzoeker toegang tot deze opnames en gegevens. De participerende studenten LO zullen geanonimiseerd worden in het onderzoek.

Naam: _____

Leeftijd: _____

Datum: _____

Handtekening:

TOESTEMMINGSFORMULIER LEERLING.

Beste ouders,

Mijn onderzoek gaat over de integratie van een spelgerichte benadering in de Bacheloropleiding LO. Hiervoor is het van belang om te achterhalen hoe de studenten Lichamelijke Opvoeding tegenover deze spelgerichte benadering staan, waar de successen en belemmeringen liggen en wat hieraan gedaan kan worden. Om dit te weten te komen zullen studenten gedurende 8 weken met deze benadering op de school van jullie zoon of dochter onderwijzen.

De gegevens die we vanuit deze lessen kunnen ophalen worden enkel gebruikt voor doeleinden die binnen dit onderzoek vallen en worden na afronding van de Masterthesis verwijderd. Ten alle tijden heeft alleen de onderzoeker toegang tot deze opnames en gegevens. De participerende leerlingen zullen geanonimiseerd worden in het onderzoek.

Enkel indien u **NIET** instemt met de deelname van uw zoon/ dochter aan het onderzoek, dient u onderstaand strookje in te vullen en terug te bezorgen aan de **DIRECTIE** of per post te versturen naar Sint-Lambertuslaan 15, 3740 Bilzen.

Deelname van uw zoon/ dochter aan het onderzoek

Hierbij verklaar ik, ouder/ voogd van
....., dat ik GEEN toestemming geef om mijn zoon/ dochter deel te laten nemen aan het onderzoek aan de Bachelor Opleiding LO uitgevoerd op het Sint-Lambertuscollege het onder leiding van Kurt Virant.

(Irrelevante items, gescheiden door “/”, schrappen)

Het niet deelnemen van uw zoon/dochter zal geen negatieve (of positieve) gevolgen hebben.

Handtekening ouder/ voogd van het kind

Datum:

.....

BIJLAGE 17: ONDERZOEK GEGEVENS.

