

Het partnerwerk in toestelturnen een meer mensgerichte benadering

J.M. Gantois

"Ons traditioneel westers opvoedings- en opleidingssysteem heeft in het algemeen weinig oog voor gezamenlijk werk en sociale doelen. (...) Wij lijken echter niet alleen voor het probleem van vaardigheids-tekorten te staan, maar ook voor het probleem van een min of meer omvangrijke waarden heroriëntering: van sterk individualistisch en overcompetitief naar meer sociaal-samenwerkend en bewust van wederzijdse afhankelijkheid." (1) Tot zover Mattijssen.

Bij de vernieuwing van het secundair onderwijs, hield men rekening met het gewijzigde mensbeeld en de heroriëntering van de waarden. Dit gaf methodische consequenties. Zo wordt er in de afdeling mens-wetenschappen en het V.S.O. veel belang gehecht aan het werken in kleine groepen.

1. Onbenutte kansen...

A. De L.O. versus het theoretisch onderricht

In het theoretisch onderricht zoals taal, wiskunde enz. vormt de klasinrichting alleen al een groot obstakel om de kinderen in groepjes te laten samenwerken. Als belemmerende factoren noemen De Keyser & Eggermont (2), de klasruimte

die vaak onvoldoende is om de groepen ongehinderd van elkaar te laten werken, evenals het klasmeubilair: vast bord, banken voor 2 personen, in rijen geordend met een vaste plaats in het lokaal.

Hiertegenover kunnen we stellen, dat de inrichting van een turnzaal als het ware uitnodigt om in groepen te werken.

Er is meestal voldoende ruimte om de groepen afzonderlijk van elkaar te laten oefenen, verplaatsing van de toestellen vormt weinig of geen probleem. Bovendien is men door materiële omstandigheden (slechts enkele matten, één bok, enkele ballen...) verplicht, de leerlingen in verschillende groepjes aan verschillende standen te laten werken.

Het is echter zo, dat die materiële omstandigheden enkel als een materiële nood aangezien worden en niet als een rijk gegeven om de leerlingen te leren met elkaar samen te werken.

Nog al te veel leraars L.O. prefereren het frontaal onderricht, waarbij de leraar de spil vormt van het didactisch gebeuren. Men laat de leerlingen liever naast elkaar of de een na de ander een oefening uitvoeren. In het beste geval mag de grootste (zwaarlijvigste) leerling, zijn klasgenoten over de bok helpen.

B. Toestelturnen een individuele activiteit?

Toestelturnen wordt klassiek ingedeeld bij de individuele sporten. Deze indeling is

gebaseerd op het zichtbaar resultaat: de competitie.

“Deze wedstrijden zijn erg “Einzel-(individueel)-Wettkämpfe”, ze komen echter slechts tot rijping door coöperatieve oefenen en trainingsvormen”, aldus Schwöpe (3).

Op schoolniveau zijn vele bewegingen te moeilijk om alleen uitgevoerd te worden. M.a.w. toestelturnen KAN als kollektieve activiteit ervaren worden. Dit biedt echter nog geen garanties voor een sociale vorming. (cfr. andere kollektieve activiteiten zoals samen voetballen, samen eten, werken in ploegverband...). Veel hangt af van de bedoelingen.

Verder in dit artikel gaan we na welke de bedoelingen kunnen zijn van het partnerwerk in het toestelturnen en we proberen een weg uit te stippelen om die doelen te bereiken.

2. Opvattingen over partnergroep

A. Definitie van het begrip “partner-groep”

Homans definieert het begrip “groep” als “een geheel van personen, welke binnen een bepaalde tijdspanne frequent met elkaar omgaan en waarvan het aantal zo gering is, dat ieder persoon met elk ander persoon in contact kan treden, niet alleen indirect, maar rechtstreeks van persoon tot persoon” (4).

Geiger (4) definieert het groepsbegrip als “een aantal mensen in zoverre ze in een ‘wij’ versmolten zijn”. Het begrip “groep” is niet zozeer aan tijd gebonden, er is geen sprake van een preciese tijdspanne; de groep gedraagt zich in verschillende situaties, bij verschillende gebeurtenissen

als een “wij”. Wij beogen niet zozeer het wij-bewustzijn van de groep te cultiveren, wanneer we partnergroepen samenstellen. De relatie binnen de partnergroep is meer van een tijdelijk karakter: het wij-bewustzijn binnen de partnergroep beperkt zich enkel tot de duur van de samenwerking. Bovendien zien we de “partnergroep” als een kleinere versie van de “groep” zoals die door sociologie wordt gedefinieerd.

B. Doelstellingen van de werkvorm “het werken in partnergroepen”

1. Zaakgerichte aanpak

Mehl (5) ziet het partnerwerk als een wijze van werken, waarbij twee leerlingen samen een oefening verrichten om de fysische basisfactoren te verbeteren (Körperbildende Übungen). Hij vermeldt hierbij de volgende functies van de partner:

- Hulp bieden vb.: het vasthouden van de benen van de uitvoerder bij sit-up.
- bijstand geven (Het vergroten van de amplitude van de beweging bij de uitvoerder). vb.: uitvoerder in zithouding; partner duwt in de rug tijdens het naar voren buigen van de uitvoerder.

Gedoseerd weerstand bieden vb.: uitvoerder in zithouding, benen gestrekt en gesloten: hij poogt de benen te spreiden terwijl de partner weerstand biedt.

Dörer (6) en Kretschmer (7) menen, dat het partnerwerk één der middelen is tot het intenser maken van een les toestelturnen.

Rösch en Lautwein (8) zien het werk in partnergroepen als een organisatievorm om bepaalde activiteiten mogelijk te maken bv.: paard en ruit, kruiwagen, gymnastische oefeningen en konditie oefeningen met de partner, enz...

Stiehler (9), Gebhard (10), Burger & Groll (11) vermelden welke taken men kan geven aan de leden van de partnergroep. Ze zijn o.i. allemaal terug te brengen tot de indeling van Mehl (cfr. supra) nl.:

“hulp geven, zekerheid bieden, als last dienen, controle uitoefenen of andere handelingen stellen” (9)

“aansporen, helpen of weerstand bieden” (10)

“weerstand bieden en ondervinden, hulp geven en aannemen” (11).

Fillinger (12) beschouwt het partnerwerk als een middel tot motivatie en als middel om de grote leerlingen aantallen op te vangen.

Zijdelings vermelden Kretschmer, Rösch & Lautwein, Gebhard en Burger & Groll nog dat partnerwerk een ‘Sozialform’ van het L.O.-onderricht is. Ze sommen enkele mogelijke leervormingen op als: sociaal contact, binding met de partner, zelfstandig creatief bezig zijn. We stellen echter vast, dat bij bovenstaande auteurs het zakelijke op de voorgrond treedt. De partner als hulpmiddel om sommige oefeningen, mogelijk, gemakkelijk of intenser te maken. Het leren samenwerken wordt bij hen eerder als een gelukkig nevenverschijnsel (elementaire leerervaring) (13) beschouwd, nergens als doel (gezochte leerervaring) (13).

2. Een mensgerichte aanpak

Het doel van opvoeding en onderwijs is de vorming van de totale persoon. Dit doel gaat dus verder dan de “Körperbildung”, Bewegungsbildung, Leistungssteigerung, enz...” door de hoger vermelde auteurs nagestreefd. Het partnerwerk zal slechts dan een middel tot totale vorming zijn, als we deze werkvorm meer mensgericht benaderen. Het werken in partnergroepen is nl. een menselijke transactie tussen

leerlingen, tussen wie zich een complex geheel van groeibelemerende en groei-bevorderende interacties afspelen. We mogen de partner niet enkel zien als een mechanisch middel om bijvoorbeeld een sprong veiliger te maken.

Volgens Walz (14) kan er slechts van een pedagogische bekommernis gesproken worden indien men omschakelt van een zaakgerichtheid naar een zakelijke en sociale verbondenheid. Volgens haar ligt het doel van het groepswork (partnerwerk) dan ook in het bevorderen van de individuele sociale groei in de pedagogisch geleide groep en het bereiken van een verandering van de innerlijke sociale houding en van de verhoudingen der groepsleden en de groepsleiding.

“Liever echter wordt aan schoolse prestaties minder belang gehecht, wanneer deze alleen zouden kunnen bereikt worden ten koste van de verwaarlozing of het in gevaar brengen van de opvoeding tot mens-zijn en tot medemenselijkheid”, aldus nog steeds Walz.

Wij willen de sociale vorming echter niet hoger plaatsen dan de fysieke psychomotorische of expressie vorming, maar als een evenwaardige broer

3. Praktische realisatie van een volwaardig groepswork

Voor het antropocentrisch benaderen stellen we de leraar L.O. volgende strategie voor:

— Bewust kiezen voor een wijze van groepsindeling, die het samenwerken helpt bevorderen.

— Bij het bijsturen van het leerproces, niet alleen aandacht voor vaardigheids- en kennistekorten, maar ook voor interactie.

We verklaren ons nader.

A. Groepsindeling

1. De leraar L.O. stelt de groepen meestal samen naar de volgende criteria: alfabetische orde, bekwaamheid van de leerlingen (homogeen – heterogeen), gestalte en gewicht van de leerling.

Hij kan zich eveneens laten leiden door de karaktertypes van zijn leerlingen (speelvoegels, de leiders, de inschikkelijken...).

Ook sociometrische gegevens kunnen helpen. We vinden echter dat deze laatste methode nogal omslachtig is en slechts één aspect van de sociale samenhang meet nl. de aanvaarding van het individu door de groepsleden, en de mate waarin hij de groepsleden accepteert (16). Ook is het sociogram slechts een weergave van één enkel moment in de sociale ontwikkeling van de groep.

Als voordelen van de samenstelling door de leerkracht wijzen De Keyser & Eggermont op het feit, dat de leerkracht de leerlingen op dusdanige wijze kan groeperen dat ze optimaal presteren.

Een belangrijk nadeel van formele groepen is, volgens hen dat de leerlingen de samenstelling als opgedrongen kunnen beschouwen en daardoor weerstanden kunnen vertonen.

Wij menen daarentegen, dat de affectieve vorming via het werken in groepen erop gericht is de leerlingen met iedereen te leren omgaan.

De weerstanden tegen het ingedeeld worden bij een bepaalde groep kunnen voor de leraar juist het uitgangspunt vormen tot het hanteren van zekere groepsprocessen.

Men kan ook de leerlingen zelf de groepen laten samenstellen. Als belangrijk voordeel kunnen we stellen, dat zij

groepen zullen vormen op basis van gelijke en complementaire belangstelling en bekwaamheid, aldus zowel een goed subjectief als objectief klimaat voor het leren verwekkend.

Als nadeel van deze wijze van samenstellen werpen De Keyser & Eggermont op, dat de keuze van vrienden gestoei en scherts tot gevolg kunnen hebben in plaats van gerichtheid op de taak. Bovendien schept deze methode van samenstellen van groepen een probleem van niet-populaire leerlingen.

Toch menen we dat de indeling door leerlingen zelf ons streefdoel moet zijn. Zo kan de leraar bij het starten van het partnerwerk zelf de touwtjes in handen nemen, en geleidelijk aan, naarmate de leerlingen meer vertrouwd worden met het partnerwerk, hen zelf meer initiatief laten nemen. Hierbij zal de relatie van de leraar met de leerlingen een grote rol spelen.

2. Bestaansduur van partnergroepen

Gezien het enige tijd zal vergen vooraleer de groepsleden op elkaar ingespeeld zijn, is het begrijpelijk, dat de partnergroepen gedurende een bepaalde tijd dezelfde samenstelling behouden.

Indien de groep voor iedere aanleiding uit elkaar genomen wordt, dan ontwikkelt zich volgens Seybold (16) geen samenhangsgevoel, de groepsleden leren elkaar niet kennen.

De Keyser & Eggermont (2) hebben hieromtrent dezelfde mening en voegen eraan toe dat, hoe langer de kinderen in groepen samenwerken, hoe meer sympathie als groepsvormend element op de achtergrond treedt, om plaats te maken voor een zich samen inzetten voor een taak.

We moeten er ons echter van bewust zijn, dat te lang blijven werken in dezelfde groepen gevaar van klikvorming kan opleveren.

Overbeklemtoning van de solidariteit binnen de kleine groep brengt met zich mee, dat men de grotere klasgemeenschap uit het oog verliest.

We stellen dan ook voor de indeling in dezelfde groepen binnen één periode of "epoche" (half-trimester) te behouden.

B. Groepsinteractie

Groepsinteractie speelt zich steeds af op twee niveau's: taak en relatie. Beide niveau's verdienen aandacht. We bespreken eerst de meest gemakkelijke om realiseren.

1 Het niveau van de taak

Fetz (17) onderscheidt in het partnerwerk naast het uitvoeren van de beweging nog twee mogelijke opdrachten, nl. het verzekeren (vangen) en het helpen van de uitvoerder.

a. Onder *verzekeren* verstaat Fetz de maatregelen die welke door de helpers genomen worden ter voorkoming van ongevallen.

Die maatregelen kunnen zijn:

- het klaarstaan (das Bereitstehen), vb. vangers, die zich naast de balk opstellen,
- het begeleiden (das Mitgehen) vb. meevolgen, tijdens araber flik-flak in reeks, zonder echter de uitvoerder aan te raken.
- het vastnemen (das Zufassen) vb. klemgreep aan de opperarm bij het tussensteunspringen over het rek.

We kunnen deze maatregelen beschouwen als voorwaarden voor een goed verzekeren

(Een vanger moet én klaarstaan én begeleiden én indien nodig vastnemen bij een voorwaartse salto op minitrampoline). We kunnen ze ook beschouwen als deeltaken. Vb.: twee vangers onderaan de rekstok en twee begeleiders die van op kasten met een klemgreep aan de pols de uitvoerder vastgrijpen bij reuzendraai.

b. Onder het *helpen* verstaat Fetz (19) een inzet van de helpers, welke erop gericht is het bewegingsverloop door krachten van buitenaf te verlichten, zodat de uitvoerder de oefening kan lukken. Wij stellen voor dit helpen op te splitsen in manueel helpen en verbaal helpen (feed-back geven).

c. Bij Engel & Küpper (20), Kretschmer (7) vinden we nog een andere mogelijke taak: *het vormen van een toestel of hindernis*; bv.: de partner als boek voor haasje over of toetssalto; partners die een stok vasthouden, waarrond borstwaarts omtrekken worden uitgevoerd. Op het eerste gezicht een minderwaardige taak, toch kan deze vorm van samenwerking evengoed aanleiding geven tot zaakgerichte en emotionele interacties. Wanneer de partner als bok opgesteld staat, blijft hij toch een persoon. In die zin vraagt het van de uitvoerder een andere instelling, dan wanneer hij met een toestel te doen heeft (een medeleerling loop je zomaar niet omver...).

Anderzijds, vraagt de functie van bok een zich schrap zetten: men kan zich hoog of laag opstellen, naargelang van de uitvoerder, enz...

Samengevat onderscheiden we de volgende deeltaken:

uitvoeren, beveiligen, manueel helpen, feedback geven, toestelvormen.

Niet alle taken komen bij elke bewegingsopdracht voor. Een deeltaak kan door meerdere personen tegelijk vervuld worden

(linker en rechter helper). Elke persoon kan soms meerdere taken tegelijk vervullen (beveiligen, helpen en feed-back geven). Het is aan de leraar L.O. om deze gegevens praktisch te gebruiken. Een groep heeft o.i. zijn doel op het taakniveau bereikt, indien alle taken binnen de opdracht goed vervuld worden, indien er een gesmeerde taakwisseling verloopt en indien alle groepsleden alle taken vervuld hebben.

2. Het niveau van de relatie

Het vraagt aan de leraar L.O. een zekere fijngevoeligheid en een opgenomen zijn in de groep om op dit niveau te kunnen bijsturen.

Bröring (12) vermeldt ons een paar van de meest voorkomende NIET-AANGEPASTE GEDRAGINGEN: zeer aggressief zijn, blokkeren, concureren, overdadig sympathie zoeken, overdreven "lol" maken, zich terug trekken, enz...

Als AANGEPASTE GEDRAGINGEN zien wij: aanmoedigen, uitdrukken van gevoelens, fungeren als aandachtig gehoor, enz...

Bij gebruik van een dergelijke classificatie moet men er volgens Bröring voor zorgen

dat iemand, die een niet-functioneel groepsgedrag vertoont, niet de schuld krijgt.

Het is veel zinvoller om zulk gedrag te zien als een symptoom, dat het niet goed gaat met het vermogen van de groep om individuele behoeften te bevredigen door groepsgerichte activiteiten.

Tot slot nog dit :...

De organisatie van partnerwerk vraagt een planmatige aanpak, dat rekening houdt met de leerplanvoorschriften, leerlingen-interesse, ruimtelijke noden, leeftijd van de leerlingen enz. Meer hierover vindt men bij König (20).

Van Bergeijk (21) wijst op het belang van de verhouding tussen de leraar en de schoolklas.

Men moet op de hoogte zijn van elkaars bedoelingen, wensen en onzekerheden.

De leraar mag de sociaal-emotionele gebeurtenissen in de eerste fase van het partnerwerk niet negeren. Hij moet deze beschouwen als een bestanddeel van het didactisch proces. Anders kunnen de spanningen en afweermechanismen leiden tot fundamentele relatieproblemen, welke tenslotte uitmonden in een grote weerstand tegen het werken in groepen.

Literatuur

- (1) MATTIJSEN, M.A.J.M., Sociologie van leerprocessen. In: L. Vangelder (Ed.) (etal.), *Didactische analyse. Een inleiding in enkele van de sociale wetenschappen*, Groningen, 1973, p. 74.
- (2) DE KEYSER, C.C. & S. EGGERMONT, *Didactisch groepswork in het secundair onderwijs*, Leuven, Acco, 1969.
- (3) SCHWOPE, F., Gerätturmen Individuel-oder Gruppensportart? *Der Turnwart*, XI (1977), 22, pp. 244-245.
- (4) BERGANDE, E., Partnerschaft und Leibes-erziehung. *Die Leibeserziehung*, XVII (1968), 12, pp. 394.
- (5) MEHL, M., Der Partner als wirkungsvoller Faktor bei den körperbildenden Übungen. *Die Leibeserziehung*, XVII (1968), p. 49.
- (6) DORER, H.J., Gruppenarbeit in Gerättungen als Möglichkeit einer Differenzierung und Intensivierung des Lern- und Übungsprocesses. - In J. Recla, H. Recla & K. Koch, *Unterrichtsforschung und Unterrichtsgestaltung* (Schriftenreihe zur Praxis des Leibes-erziehung und des Sports, 103), Schorndorf, Hofmann, 1976, pp. 214-217.
- (7) KRETSCHMER, J., Grundlagen und Methoden zur Intensivierung des Unterrichts im Gerätturmen (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, XXXVII), Schorndorf, Hofmann, 1970.
- (8) ROSCH, H.E. & T. LAUTWEIN, *Praxis des Sportunterrichts. Grundriss einer Sportmethodik*, Freiburg im Breisgau, Herder Verlag, 1974, p. 98.
- (9) STIEHLER, G., *Methodik der Sportunterrichts*, Berlin, Volk und Wissen, 1973, p. 358.
- (10) GEBHARD, Ursula, *Didaktik des Sportunterrichts im Grundschule*, München, Don Bosco, 1974, p. 117.
- (11) BURGER E.W. & H. GROLL, *Historische, didactische, methodische, organisatorische Grundlagen der Leibeserziehung an der Schulen*, Wien, Österreichischer Bundes-verlag, 1971, p. 294.
- (12) FILLINGER, F., *Die Grupperarbeit als Mittel zur Leistungsmotivation im Gerätturmen*, Celle, Pohverlag, 1974.
- (13) Termen van VAN ASSCHE, E., *Grondslagen voor bewegingsopvoeding*, Antwerpen, De Sikkels - De Nederlandse Boekhandel, 1976.
- (14) WALZ, Ursula, *Sociale Reifung in der Schule*, Hannover, 1960. - Cit. in C.C. De Keyser & Eggermont, *Didactisch groepswork in het secundair onderwijs*, Leuven, Acco, 1969, p. 102.
- (15) Zie ook LINDNER, K.J.G., *Changes in social structure and social status within fourth grade classes after selected physical education programmes* (dissertation abstracts, XXXV), 1974. - In: *Richting*, XXIX (1975), m. 135.
- (16) SEYBOLD Anne-Marie, *Pädagogische Prinzipien in der Leibeserziehung* (Beiträge zur Lehre und Furschun der Leibeserziehung, I), Schorndorf, Hofmann, 1969, p. 73.
- (17) FETZ, F., *Allgemeine Methodik der Leibes-übungen*, Frankfurt, Limpert, 1973, pp. 96-110.
- (18) ENGEL, R. & D. KUPPER, *Gymnastik finden - üben - variieren - gestalten - Kooperation von Jungen und Mädchen als didaktische Aufgabe* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeserziehung und des Sports, LVI), Schorndorf, Hofmann, 1972.
- (19) BRORING, J.A.M., *Sociale psychologie en de klas als onderwijsleersituatie*. In: L. Van Gelder (Ed.) (et al.), o.c., pp. 75-79.
- (20) KONIG, A., *Bedingungen für einen koope-rativen Unterricht*, *Der Turnwart*, XI (1977), nr. 22, p. 245.
- (21) VAN BERGEIJK, J., *Didactisch handelen*, Groningen, Tjeenk Willink, 1973, p. 63.