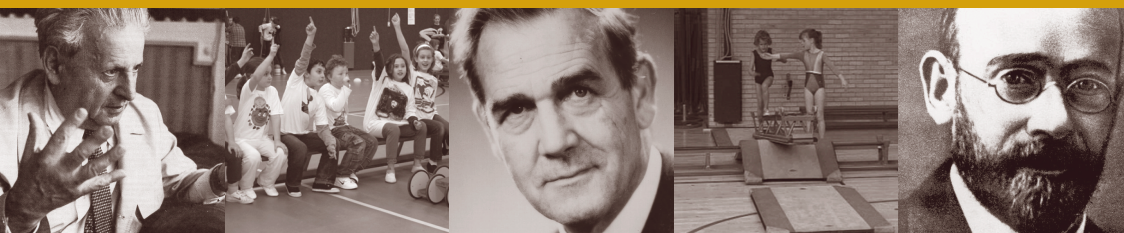


WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK



Rebellen tegen pedagogisch geweld

*Inspiratiebronnen en uitgangspunten van
‘verantwoord’ (bewegings)onderwijs*

Doctoraatsrede Peter Heij

Colofon

Dr. Peter Heij (2008)

Rebellen tegen pedagogisch geweld - Inspiratiebronnen en uitgangspunten van
'verantwoord' (bewegings)onderwijs

ISBN: 978-90-77901-13-7

Dit is een uitgave van de Christelijke Hogeschool Windesheim

Postbus 10090, 8000 GB Zwolle, Nederland

Concept en vormgeving: WEDA te Leeuwarden

Fotografie: Marketing en Communicatie Windesheim, St. CCF Gordijn,

André Kruiswijk, Janusz Korczak Stichting

Druk:

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt worden
zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Rebellen tegen pedagogisch geweld

*Inspiratiebronnen en uitgangspunten van
‘verantwoord’ (bewegings)onderwijs*

Peter Heij

1

Doctoraatsrede, in verkorte vorm uitgesproken op dinsdag 27 mei 2008, naar aanleiding van de promotie op het onderzoek *Grondslagen van ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs – Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs* op 21 juni 2006 bij de Faculteit der Bewegingswetenschappen (Vrije Universiteit Amsterdam).

Opgedragen aan Prof. Dr. Evert van Olst,
niet alleen de *wijze* promotor van mijn dissertatie,
maar ook *inspirerend* reisgenoot op het studieterrein van filosofie en theologie.

INHOUDSOPGAVE

Woord vooraf - College van Bestuur	7
Rebellen tegen pedagogisch geweld - Peter Heij	8
1. Start vanuit de praktijk	9
2. No more Annies!	11
3. Ons pedagogisch spreken benadert de Ander niet van voren maar van terzijde	25
4. De wereld heeft kinderen nodig juist zoals ze zijn	36
5. 'Verantwoord' bewegingsonderwijs	47
Co-referaat: Het verhaal van Japie - Karel Verweij	62
1. Inleiding	62
2. Valse start	63
3. Zoeken naar antwoorden	66
4. Bewegend er – zijn	71
Laudatio: Verantwoord antwoord - Bram Donkers	75

Woord vooraf

Een nieuwe traditie in kennisontwikkeling

Windesheim vormt een gemeenschap waarin actieve en deskundige mensen elkaar ontmoeten om van en met elkaar te leren. Het wil daarbij een gemeenschap zijn die midden in de maatschappij staat. Juist daarom wordt binnen Windesheim belang gehecht aan de kenniscirculatie: het cyclische proces van kennis ontwikkelen, verdiepen en delen. Vanuit dit perspectief wordt aan medewerkers de kans geboden om middels een promotie bij te dragen aan de productie van kennis.

Medewerkers van Windesheim die promoveren, worden in de gelegenheid gesteld een doctoraatsrede te verzorgen, waarin zij hun verworven kennis en inzichten met geïnteresseerden kunnen delen. De doctoraatsrede, het co-referaat en de laudatio worden gebundeld uitgegeven door Windesheim. Dat gebeurt in de publicatiereeks waarmee Windesheim tal van redes en onderzoeken te boek stelt.

Dr. Peter Heij bijt het spits af in deze nieuwe reeks lezingen op Windesheim. Op 21 juni 2006 promoveerde hij aan de Vrije Universiteit op zijn proefschrift Grondslagen van ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs – Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs.

*Heij houdt zijn doctoraatsrede bij Windesheim op 27 mei 2008, onder de titel **Rebellen tegen pedagogisch geweld. Inspiratiebronnen en uitgangspunten van ‘verantwoord’ (bewegings)onderwijs.*** Heij neemt ons mee op zijn zoektocht naar grondslagen van (bewegings)onderwijs waarin leerlingen beter tot hun recht kunnen komen. Hierbij passeren allereerst de rebellerende opvattingen van de bewegingsagoog Gordijn, de filosoof Levinas en de pedagoog Korczak de revue. Daarna schetst hij enkele uitgangspunten van ‘verantwoord’ (bewegings)onderwijs.

Bij de doctoraatsrede wordt het co-referaat uitgesproken door Karel Verweij, collega van Heij als opleidingsdocent bij de School of Human Movement & Sports. Verweij is bovendien projectleider op een brede school. Daarnaast is hij lid van de kenniskring van het lectoraat ‘Bewegen en Gedragsbeïnvloeding’ van Windesheim.

Ten slotte spreekt drs. Bram Donkers de laudatio uit bij de doctoraatsrede van Peter Heij. Donkers is bij Windesheim directeur van de School of Human Movement & Sports.

Wij zijn er van overtuigd dat u geïnspireerd wordt, door deze uitgave!

College van Bestuur Vrije Universiteit – Windesheim

Rebellen tegen pedagogisch geweld

*Ons pedagogisch of psychagogisch spreken is retorisch,
vanuit de positie van degene die zijn naaste te slim af is. [...]*

Ze benadert de Ander niet van voren maar van terzijde.

E. Levinas (1987/1961, p. 76)

Mijnheer de Voorzitter, dames en heren,

Graag wil ik het College van Bestuur hartelijk danken dat ik hier enkele resultaten van mijn promotieonderzoek mag presenteren. Ik beschouw het als een grote eer om de eerste Windesheim Doctoraatsrede te mogen uitspreken. Hoe kun je een geëngageerd onderzoeker beter danken dan door haar of zijn onderzoeksresultaten onder de aandacht van een breder publiek te brengen!

Het heeft heel wat voeten in de aarde gehad sinds het aanbieden van dit cadeau door het College van Bestuur op 21 juni 2006, maar nu is het dan zover... Ik vertrouw erop dat nog vele doctoraatsredes zullen volgen!

Verheugd ben ik met de toezegging van collega Karel Verweij om 'beelden' bij het onderwerp van deze Doctoraatsrede te verzorgen.

Hoewel mijn onderzoek primair het bewegingsonderwijs betreft, zult u zien dat veel ervan onverkort van toepassing is op het onderwijs in het algemeen.

Wellicht ten overvloede wil ik nog opmerken, dat in dit bestek slechts enkele aspecten van mijn onderzoek de revue kunnen passeren en dat ik voor deze rede, gelet ook op de verscheidenheid van mijn gehoor, gekozen heb voor een meer verhalende vorm. Voor de methodologische verantwoording en de wetenschappelijke onderbouwing van mijn onderzoek verwijs ik u graag naar mijn dissertatie, waarvan ook een handelseditie is verschenen (Heij, 2006a).

Ik wil graag openen met een waar gebeurd verhaal.

Tijdens de voorbereidingen voor de openbare verdediging van mijn dissertatie ging de telefoon. Een journaliste van het NRC, een onderwijsspecialiste, was aan de lijn. Zij had de titel van m'n onderzoek in de promotiekalender van de VU gelezen en was daar benieuwd naar geraakt. Ze vroeg me wat over mijn onderzoek te vertellen.

Tja, waar te beginnen? Mijn onderzoek is géén onderzoek met getallen. Er komen geen resultaten uit als: zoveel procent van de leerlingen zus, en zoveel procent zo. Mijn onderzoek is een *grondslagenonderzoek*. Ik heb nagedacht, teksten gezocht en gelezen, geïnterpreteerd en gecombineerd, en op grond daarvan mijn dissertatie geschreven over de vraag, waar bewegingsonderwijs aan zou moeten voldoen willen kinderen daarin tot hun recht kunnen komen. Dat is de centrale vraag van mijn onderzoek. Dit vertelde ik de journaliste.

Bewegingsonderwijs waarin kinderen tot hun recht kunnen komen. Nou, die was raak. De journaliste vertelde dat haar dochter in groep 7 van de basisschool wilde spijbelen als ze gym had. Ik vertelde, dat ik dat erg triest vind. Dat het me raakt als ik leeftijdsgenoten verhalen hoor vertellen over hoe érg, veel van hen, de schoolgymnastiek vroeger hebben gevonden. Alweer langere tijd geleden is er een special van *Vrij Nederland* geweest met de titel 'De gymnastieker'. Sommigen mensen daarin spreken over de gymzaal als martelkamer en over toestellen als martelwerktuigen. Ik vertelde de journaliste dat bij die verhalen ook het verhaal hoort over hoe er vroeger partijen gekozen werden:

Alle leerlingen op de bank. Twee leerlingen werden door de meester of juf aangewezen, meestal hele goeie bewegers. Zij kwamen voor de groep te staan en mochten één voor één iemand kiezen. En aan het einde was er altijd wel één van die twee die dan zei: "Wij nemen nog die, en dan mogen jullie die en die wel hebben..."

Ik stel me dan zo'n kind voor op de bank. Zo'n jongen of meisje dat vanaf het moment dat de meester of juf zegt: "We gaan partijen kiezen" nog maar één ding voor ogen heeft: als ik dit keer maar niet de allerlaatste ben! De één na de ander wordt vervolgens gekozen en dan komen die verschrikkelijke woorden: "Jullie mogen hem of haar er wel bij hebben". Dat gaat hen - en mij ook - dames en heren, door merg en been. En de ellende is, dat minder kunnen, b.v. gymmen, bij kinderen zo makkelijk verwordt tot de gedachte dat ze minder zijn. En daarmee is ook hun zelfbeeld in het geding.

Maar het meest verschrikkelijke moest nog komen. De journaliste zei vervolgens: “Maar dat gebeurt bij mijn kinderen op school nog steeds!”

Dit, dames en heren, is de inzet van mijn onderzoek. Dat deze en dergelijke zaken definitief tot het verleden gaan behoren! Maar, vergis u niet, dergelijke en andere vormen van pedagogisch geweld komen overal in ons onderwijs voor, elke dag opnieuw... Wat onze leerlingen en ons onderwijs nodig hebben, zijn rebellen. Mensen die hun startpunt niet nemen bij de status quo, maar die ten behoeve van de Ander, van leerlingen, in opstand komen tegen het gevestigde gezag.

De aanleiding voor mijn onderzoek is dus gelegen in de praktijk van het onderwijs. Inhoudelijk is het vooral geïnspireerd door drie *rebell*en, te weten de bewegingsagoog C.C.F. Gordijn, de differentiefilosoof Emmanuel Levinas en de pedagoog Janusz Korczak. Van hen heb ik geleerd hoe ‘verantwoord’ onderwijs eruit kàn zien, mòet zien. Allereerst wil ik echter graag deze drie rebellen, mijn inspiratoren, aan u voorstellen.

Het is allemaal begonnen met de opvattingen van de pedagoog en bewegingsagoog C.C.F. Gordijn (1909-1998), die m.i. iets wezenlijks behartigde toen hij als vertrekpunt en als criterium voor handelen binnen het bewegingsonderwijs stelde, dat alle kinderen in de les tot hun recht mogen, nee, zelfs moeten kunnen komen.

2.1. Mijn kennismaking met de opvattingen van Gordijn²

Mijn kennismaking met de opvattingen van Gordijn, grondlegger van het gedachtegoed van de Calo, kan ik nog exact terughalen. Deze vond plaats tijdens het Turnsymposium op 24 en 25 februari 1978 in de Calo te Arnhem.

Als verenigingsleider gymnastiek en turntrainer luisterde ik zeer aandachtig naar de inleiding van Gijs van den Berg, met de titel 'Op weg naar een andere turncultuur' (Van den Berg, 1978). Van den Berg, docent turnen aan de Calo, zette de boel volledig op de kop. Turnen dat niet uitgaat van de toestellen en wat daaraan allemaal mogelijk is. Turnen dat niet exclusief, uitsluitend, is, maar een opvatting over turnen die uitgaat van de betekenissen die kinderen kunnen ervaren bij het springen, zwaaien en balanceren. En de 'echte' turntoestellen dan? Die zijn, zo zei Van den Berg, veelal ongeschikt. Het gaat erom dat we voor de kinderen die we bijvoorbeeld beter willen leren springen geschikte leersituaties ontwerpen. Om bijvoorbeeld de betekenis van het loskomen, kenmerkend voor het springen, te ervaren, is voor veel kinderen een minitrampoline meer geschikt dan een springplank. En de uitvoeringsvoorschriften, zoals gestrekte tenen e.d., zo kenmerkend voor het (wedstrijd)turnen, dan? Ondergeschikt, zo stelde Van den Berg resoluut, aan de bewegingsbetekenissen die kinderen kunnen opdoen.

Ik was gefascineerd! Hier werd een praktijk aangereikt, waardoor ook de kinderen in mijn les die niet zoveel aanleg voor het traditionele (exclusieve) turnen hebben, toch met heel plezier zouden kunnen turnen...

Er borrelden ook meteen bezwaren omhoog³, maar ik voelde wel, dat je dit door Van den Berg en zijn collega's doorwrochte geheel niet zomaar door elkaar kunt gooien. Ik zou me daarin moeten verdiepen. Ik zou de theorie van het bewegingsonderwijs moeten begrijpen. Een schier onmogelijke opgave voor deze door de sport en met name het wedstrijdturnen gepokte en gemazelde turner.

1) Ontleend aan de bespreking van mijn onderzoek in *NRC Handelsblad* (Kuijpers, 2006).

2) De 'biografische' terugblikken bij elk van 'de rebellen' zijn ingevoegd om te laten zien dat inspiratie een geschenk is, dat je ontvangt. Inspiratie (bezieling) kun je wel zoeken en/of er voor openstaan (ontvankelijkheid en sensibeleiteit).

3) Van den Berg poneerde zijn benadering als exclusieve vervanger voor de traditionele aanpak, terwijl ik deze voor de vereniging meer als aanvullend zag. Daarnaast miste ik (net als voormalig Calo-turndocent Bloem en KALO-turndocent Bonenkamp) het roteren (over-de-kop gaan) als zelfstandig betekenisgebied binnen het turnen (zie ook Heij, 1983 en 1985).

Het geluk lachte mij toe, toen in 1980 Piet Meerdink, docent in de Leer van het Menselijk Zich Bewegen aan de Calo, voorzitter werd van onze gymnastiekvereniging in Ede. Mijn vrouw, voorzitter van de redactiecommissie en ondergetekende, bezochten Meerdink om hem te interviewen voor het clubblad. Vele gesprekken zouden nog volgen, waarin hij mij steunde in mijn pogingen om de theorie van het bewegingsonderwijs en met name die van Gordijn te begrijpen.

Mazzel overkomt je, maar soms kun je het ook bevorderen. Toen ik op advies van Piet Meerdink in 1983 aan de Interfaculteit voor Lichamelijke Opvoeding (nu: Faculteit der Bewegingswetenschappen, VU Amsterdam) ging studeren kreeg ik les van Jan Tamboer, net als Piet Meerdink, voormalig leerling van Gordijn. Zijn zorgvuldig en systematisch onderwijs in de filosofie van en m.b.t. het menselijk bewegen heeft me enorm verder geholpen.⁴

Zo is het allemaal begonnen. Inmiddels zult u zich afvragen: Wie is die Gordijn eigenlijk?

2.2. Wie is Gordijn?

Carl Christian Friedrich Gordijn is geboren in Amsterdam op 26 april 1909.⁵ Na zijn opleiding tot gymnastiekleraar aan het N.I.L.O. te Amsterdam (1926-1930) wordt hem al snel duidelijk dat de hem aangereikte - vooral anatomisch-fysiologische - kennis niet toereikend is voor de onderwijspraktijk.⁶ Via opleidingen tot MO-A (1942) en MO-B (1945) pedagogiek en de doctorale studie pedagogiek (cum laude 1957), promoveert hij in 1958 op het proefschrift *Bewegingsonderwijs in het onderwijs- en opvoedingstotaal* (promotor: Prof. Dr. J. Waterink). Vele publicaties zullen nog volgen, waaronder de boeken *Bewegingsonderwijs* (1961), *Inleiding tot het bewegingsonderwijs* (1968) en *Wat beweegt ons* (1975).⁷



4) Het toeval wil, dat Tamboer uitgerekend tijdens de colleges over Gordijn ziek was. Op basis van zijn collegevoorbereidingen werden zijn lessen overgenomen door prof. Van Olst; zo'n twintig jaar later mijn promotor!

5) Voor uitvoeriger biografische informatie wordt verwezen naar Heij 1989 en 1999a.

6) Gordijn heeft naast zijn studie gedurende de periode van 1931 tot 1946 gefunctioneerd als vakonderwijzer in het lager en voortgezet onderwijs. Tevens heeft hij tijdens een deel van deze periode therapeutische werkzaamheden verricht in het 'Instituut voor gymnastiek, heilgymnastiek, massage, pedicure en fysische therapie', waarvan hij samen met J.A. de Huu, de directie uitmaakte.

7) Dit laatste in samenwerking met C. van den Brink, P. Meerdink, J.W.I. Tamboer en A. Vermeer. Voor een systematische bibliografie ten aanzien van de terreinen bewegingsonderwijs (vanaf 1975), bewegingstherapie en spel & sport zie Van Driel & Heij, 2007. Een chronologische bibliografie zal verschijnen in Gordijn, i.v.

In de eerste jaren na de Tweede Wereldoorlog is het Gordijn vooral te doen om acceptatie van 'lichaamsoefeningen' en van spel & sport binnen het protestants-christelijke volksdeel. Veel vooroordelen en weerstanden moeten daarvoor worden beslecht. Uit deze periode stammen de brochures *De achtergronden ener Christelijke Lichamelijke Opvoeding* (1954) en *Spel en Sport in onze maatschappij door de christen bedreven* (1959). Naar aanleiding van zijn wijsgerig-antropologische studies over het menselijk lichaam komt hij, gesteund door (gereformeerde) geloofsgenoten als Prof. Berkouwer en Prof. Bavinck, tot een afwijzing van het lichaam-ziel dualisme. Dit laatste brengt hem tot de conclusie dat in de schoolgymnastiek geen lichamen geoefend of opgevoed worden, maar dat de kern van het vak getypeerd kan worden als onderwijs in bewegen. Gordijns aanduiding 'bewegingsonderwijs' voor het vak schoolgymnastiek stamt al uit het jaar 1948.⁸ Veel verzet uit de vakwereld volgt. In zijn dissertatie heeft Gordijn – gesteund door onder meer inzichten vanuit de existentiële fenomenologie – een en ander nader onderbouwd en uitgewerkt. Hierbij ontpopt hij zich als 'auctor intellectualis' (Lommen, 1984) van een Leer van het Menselijk Zich Bewegen (LMZB).

In 1963 wordt Gordijn benoemd tot lector in de Leer van het Menselijk Zich Bewegen aan de Vrije Universiteit.⁹ In 1969 wordt hij – eveneens aan de VU – benoemd tot gewoon hoogleraar in hetzelfde vakgebied.

Hoewel het Gordijn vooral te doen was om goede theorievorming ten behoeve van de praktijk, is hij door zijn ambitie en bezielende werking nauw betrokken geweest bij:

- De oprichting van de studentensport aan de Vrije Universiteit (ASVU) in 1945, waarvan hij (hoofd-) sportleider is geweest van 1945 tot 1953;
- De oprichting van de (voorloper van) de Christelijke Academie voor Lichamelijke Opvoeding (later: Calo-Windesheim) in 1947, waarvan hij directeur en later rector is geweest van 1947 tot 1969;
- De oprichting van de (voorloper van) de Werkgroep Bewegingsonderwijs (nu: 't Web, netwerk rondom bewegen) in de tweede helft van de jaren vijftig;
- De oprichting van de Interfaculteit der Lichamelijke Opvoeding aan de Vrije Universiteit (nu: Faculteit der Bewegingswetenschappen) in 1971; hij wordt de eerste decaan en blijft dit tot 1974, daarnaast is hij voorzitter geweest van de Vakgroep Bewegingsagogiek (1971-1974).

8) In het artikel 'De lichamelijke opvoeding scheef in 't rijtje' (Gordijn, 1948). Deze bijdrage is gepubliceerd in het tijdschrift *De Christelijke School*. Het betreffende nummer verscheen op 21 mei 1948.

9) In de sub-faculteit Pedagogiek.

Bij zijn emeritaat in 1975 wordt hem naast de Orde van de Nederlandse Leeuw ook het erelidmaatschap van de KVLO, vakvereniging voor de lichamelijke opvoeding in Nederland, toegekend.

Gordijn heeft zich niet alleen gemanifesteerd op het terrein van het bewegingsonderwijs. Hij is ook actief geweest op het gebied van sport en spel (b.v. 'mede-aanzetter' tot de oprichting van de Nederlandse Christelijke Sport Unie in 1955 en latere adviseur hiervan) en heeft daarover ook meerdere publicaties op zijn naam staan (zie Heij, 1999b). Gordijns belangstelling gaat echter vooral uit naar de 'gemankeerde mens'. Vanaf het einde van de jaren veertig heeft hij zich op allerlei wijzen bezig gehouden met het terrein van de bewegingstherapie en revalidatie. Zo schrijft hij naast diverse artikelen, samen met zijn (oud-) leerling C. van den Brink het boek *Bewegingsonderwijs aan het geestelijk gehandicapte kind* (1969), is hij onder meer consulent van 's Heerenloo Loozenoord (verstandelijk gehandicapten), adviseur van de Johanna Stichting (revalidatie) en van de Academie voor Fysiotherapie te Arnhem.

Na zijn emeritaat in 1975 keert Gordijn het publieke domein de rug toe. Wèl houdt hij in kleinere en meer vertrouwde verbanden referaten en lezingen en onderhoudt hij in werkgroepen contact met oud-leerlingen en –medewerkers. Hoewel nauwelijks bekend, zijn zijn inzichten in deze periode – deels gevoed door verschuivende inzichten van leerlingen – op enkele terreinen verder ontwikkeld.¹⁰ Deze tien jaar durende periode waarin Gordijn als 'vrijgestelde' kan denken en spreken sluit af met een interview in 1984 (Lommen, 1984). Gordijn is dan 75 jaar. Vervolgens duikt hij onder in de openbare vergetelheid. Hij overlijdt te Otterlo op 20 december 1998.¹¹

Door zijn verdiensten op het institutionele vlak en vooral door zijn vernieuwende opvattingen over bewegen en bewegingsbeïnvloeding neemt Gordijn een opmerkelijke plaats in in de (recente) geschiedenis van de theorievorming over het menselijk bewegen en de bewegingsagogiek.¹²

2.3. Wat wilde Gordijn?

De gang van Gordijn die leidde tot een hoogleraarschap in Amsterdam is begonnen als kwajongen uit de Watergraafsmeer (Amsterdam). Als belhamel, die in de derde klas van de HBS door Meester Kolkert van school wordt gestuurd. Die daarna in deeltijd alsnog z'n acte voor gymnastiekleraar haalt. Het is vervolgens Annie die hem tot pedagogisch bewustzijn (en tot verder studeren) brengt. Gordijn heeft dit laatste in colleges meer dan eens toegelicht aan de hand van het verhaal van 'Annie' en ik vertel

10) In een samenwerkingsverband van de Stichting CCF, 't Web, netwerk rondom bewegen en de Calo-Windesheim worden de ingeleide en geannoteerde teksten van 'de late Gordijn' (1975-1984) uitgegeven als onderdeel van het driedelig *Verzameld Werk van C.C.F. Gordijn*.

11) In 1999 is de Stichting CCF opgericht met als doel: het verzamelen, beheren en toegankelijk maken van de materiële en ideële nalatenschap van Prof. Dr. C.C.F. Gordijn en van de verdere ontwikkeling van dit gedachtegoed. Op de website is aanvullende informatie over Gordijn beschikbaar: www.stichtingccf.nl

12) De tweejaarlijkse Gordijn Lezing is hier een manifestatie van (Heij & Van Driel, 2004; Van Driel en Heij, 2007; Heij & Van Driel, i.v.).

[illegible]

Nou, als je van kinderen houdt, gaat dat door je hart heen. En dan denk je bij jezelf: “Wat heb ik hier nou eigenlijk gedaan?” Terwijl, als ik Annie met d'r wat propperige figuurtje de kans geef om uit te zoeken wat er allemaal aan bewegingsopdrachten zijn, die er voor háár toe doen kunnen, waar zij antwoord op kan geven, dan bloeit ze op. Daarom zeg ik: “Annie mag Annie zijn, en de debiel mag de debiel zijn en de geleerde de geleerde en de heftige de heftige, als ‘ie zichzelf maar kwijt kan!” (Gordijn, 1971).

Elk mens mag zijn zoals 'ie is! Cruciaal beginsel, dat rechtstreeks voortkomt uit de onderwijspraktijk. Zijn verdere werkzame leven heeft Gordijn aan de uitwerking van dit beginsel gewerkt. Zowel op het terrein van het bewegingsonderwijs (de schoolgymnastiek), de bewegingstherapie (opgenomen in wat nu psychomotorische therapie heet), als de bewegingsrecreatie (spel en sport). Steeds verdiepend en hernemend.

Steeds voor de onmogelijke opgave om dát wat zich in een direct en ongedeeld gebeuren betekenisvol aan ons voordoet, om dát te vatten in de analyse, in taal.

Om aan deze inspanning recht te doen heb ik geprobeerd de laatste resultaten van dat proces, van dat levenslange zoeken, in kaart te brengen. Zo ontstond een uitgebreid hoofdstuk in mijn dissertatie over de opvattingen van 'de late Gordijn', van de Gordijn, die de boeken en artikelen van zijn leerlingen en van zijn critici, niet gehaald heeft...

Uit het omvangrijke oeuvre van Gordijn, vooral dat van 'de late Gordijn', volgt nu een globale bespreking van zijn visie op maatschappij, onderwijs en individualiteitontwikkeling.

1. Maatschappijvisie: *Collectiviteit of gezamenlijkheid?*

Het bestaan van de mens wordt gekenmerkt door samenzijn. De mens is een sociaal wezen. De late Gordijn besteedt veel aandacht aan dit fundamentele gegeven. Hij maakt daarbij een onderscheid tussen maatschappij en samenleving.

Maatschappij: Collectiviteit en uniformiteit

In de huidige maatschappij is het beginsel van de economische orde dominant. Het gaat hierbij vooral om toename van de welvaart, doorgaande economische groei en schaalvergroting. Bij de economische orde, zo zegt Gordijn, gaat het om: A hebben, A+1 moeten krijgen, dan A+2, A+3, tot alles op is. Hierop is de verwachting van velen gesteld.

Ten behoeve van de economische orde is het belangrijk ruim baan te geven aan het rivaliteitbeginsel en individuen samen te nemen in omvattende collectieven. Onder collectivieren verstaat Gordijn het 'van buitenaf' (door derden) optellen van eigenschappen en mogelijkheden, en deze onder één noemer samenbrengen. Het in één beweging bij elkaar nemen van bij voorbeeld bejaarden, verstandelijk gehandicapten, studenten, zoals het bij elkaar rapen van de kralen van een ketting. De ene bejaarde, verstandelijk gehandicapte, student, is de andere niet. Ten behoeve van de economische orde is het echter voordelig deze groepen mensen over één kam te scheren. Belangrijk hierbij is ook het uniformeren (gelijk maken). Immers, verschillende individuen zijn moeilijk manipuleerbaar en (be)handelbaar en dus economisch lastig. Kippen in de puur economische orde worden ondergebracht in legbatterijen: "het ene gat moet boven het andere...het ei moet zo op de band rollen", schreef Gordijn in de jaren '70 met een vooruitziende blik (Gordijn, i.v.). Kinderen moeten beter en sneller maatschappelijk bruikbaar worden, dus eerder verplicht naar school en eerder leren lezen en rekenen.

Uitgaande van de economische orde komen we vele ‘negatieve variabelen’ en ‘minus-varianten’ (Gordijn) tegen, zoals WAO-ers en gehandicapten. Hiervoor moeten snelle en vooral goedkope oplossingen worden gezocht.

Het zal duidelijk zijn, Gordijn maakt zich grote zorgen om een dergelijk maatschappelijk bestel.

Een maatschappij naar (dominant) economische orde is - zo concludeert Gordijn - statisch, leidt tot uniformiteit en collectiviteit en is (daardoor) economisch gezien winstgevend.

Het is een streven naar collectieve uniformiteit.

Samenleving: Gezamenlijkheid en uniciteit

Mensen die tegen genoemde maatschappijverwachting ageren en daar alternatieven tegenover willen stellen worden al snel afgedaan als idealisten. Deze andersdenken wordt voorgehouden: de maatschappij is hard, prestatief en collectief en het is een illusie om te fantaseren over onhaalbare visioenen van schaalverkleining en vereenvoudiging. Gordijn brengt hier tegenin: “Het is naar mijn mening veel minder utopisch dan men soms wel denkt en er zijn veel zoekers naar het ideaal van een leefwereld die ons uit handen viel” (Gordijn, 1980, p. 143). Tegenover een op de economie ingerichte maatschappij, plaatst Gordijn het streven naar een samenleving waarbij het individu wordt opgenomen in gezamenlijkheid. Het gaat erom, dat ieder afzonderlijk mens zich kan ontwikkelen tot zelfbevestiging in de gezamenlijkheid.

Het individu is, zo definieert Gordijn: “een en ondeelbaar te midden van”. En: “De mens is niets, tenzij de ander hem tot iets roept”. Het is Gordijn dus tegelijkertijd met uniciteit ook te doen om gezamenlijkheid, maar: “Gezamenlijkheid vooronderstelt uniciteit. De gelijkschakeling van mensen, het afzweren van hun onderscheiding, sluit elke weg naar gezamenlijkheid af” (Gordijn, 1980, p. 147).

Wat metafoor betreft past hier het begrip ‘scharrelkippen’: “Het zijn de scharrelkippen die kakelend hun eieren over het hele weiland verspreiden. Ze zijn daar gezamenlijk doordat de gezamenlijkheid de voedingsbodem van leven is, voor hen, hennen” (Gordijn, 1976a, p. 72). Geen mens is gelijk aan de ander. Een ieder neemt een eigen unieke plaats in te midden van het gemeenschappelijke mens-zijn. Het is – zo zegt Gordijn – daarom onjuist:

- de waarde, de zin, van een medemens te waarderen naar de maatstaf van zijn meedraaien in het maatschappelijk bestel;
- de unieke mens geen ruimte te geven in de gemeenschappelijkheid om te kunnen zijn die hij is;

- de mens in situaties te dwingen waarin hij zich naar zijn toerusting niet thuis kan voelen, hem zo van zijn geluk berovend.

Maar, zo zegt Gordijn, let op: Het *ongelijke* is er bij de gratie van het *gelijke*. De mens is niet louter uniek. Dat is onvoorstelbaar. Want hij is ongelijk ten opzichte van de wijze waarop hij aan anderen gelijk is. Hij licht toe: “Waar ik zo de nadruk leg op de uniciteit van de mens tracht ik niet op deze wijze terug te gaan naar het centraal stellen van het subject” (Gordijn, 1980, p. 154). De mens is uniek in de wijze waarop en de mate waarin de wereld (de ander en het andere) betekenis voor hem verkrijgt, maar hij ontleent zijn zin en waarde aan de gemeenschappelijkheid.

Daar waar Gordijn zich verzet tegen toenemende regulering en beperkingen van buitenaf (collectivering en uniformering), is het niet zo, dat hij zich tegen iedere vorm van maatschappelijke inmenging afzet. Zo schrijft hij:

“Inderdaad is het zo dat, in een rechtvaardige samenleving, een voldoende mate van ordening moet zijn die leden beschermt. Maar er moet voldoende ongeordend blijven. Voldoende speelruimte om de verscheidenheid van de leden de gelegenheid te geven zich op grond van hun zus- of-zo-zijn te verwerkelijken [...]. In dat evenwicht tussen ordening aan de ene kant en ongeordendheid aan de andere, moet de hoogbegaafde misschien wel een deel van zijn soevereiniteit prijsgeven wil hij zichzelf nog dienstbaar kunnen stellen binnen de gezamenlijkheid. Ook voor de weinig- of minderbegaafde moet er een plaats zijn waar hij, binnen de gezamenlijkheid, zijn eigen identiteit kan waarmaken” (Gordijn, 1980, p. 146).

Een dergelijke samenleving is – zo concludeert Gordijn – dynamisch, leidt tot uniciteit en biedt ruimte voor gezamenlijkheid, ook voor de matig tot arm toegeruste mensen die in de prestatieve collectiviteit stuklopen.¹³ Het is een streven naar gezamenlijkheid van uniciteiten.

13) In het spanningsveld tussen kind (ontplooiing; individualisme door opvoeding) en maatschappij (toerusting; collectiviteit door socialisatie) lijkt Gordijn te kiezen voor een overstijgende derde categorie. Opvoeding en socialisatie dienen bij hem gericht te zijn op het samen-leven. Een samen-leven veronderstelt dienstbaarheid (gezamenlijkheid), die slechts optimaal kan plaatsvinden op basis van individualiteit (het één en ondeelbaar zijn temidden van).

MAATSCHAPPIJ	SAMENLEVING
Statisch (verwachting/voorspelling)	Dynamisch (hoop/avontuur)
Gelijkheid van de mens	Mensen zijn verschillend
Streven naar onafhankelijkheid	Blij zijn met afhankelijkheid
Uniformiteit	Uniciteit
Collectiviteit	Gezamenlijkheid
Standaardiseren	Discrimineren (onderscheiden)
Prae-sto (rivaliseren)	Se praestare (je presenteren)
Economisch winstgevend	Economisch lastig
STREVEN NAAR COLLECTIEVE UNIFORMITEIT	STREVEN NAAR GEZAMENLIJKHEID VAN UNICITEITEN

Fig. 1: Vergelijkend overzicht 'maatschappij' en 'samenleving'

2. Visie op het onderwijs: Bestendigend of bevestigend?

Wat betekent een en ander nu voor het onderwijs? Onderwijs is enerzijds de neerslag van cultureel-maatschappelijk bedoelen uit het verleden en anderzijds beïnvloedt het onderwijs het toekomstig cultureel-maatschappelijk gebeuren. Er is altijd een wisselwerking tussen de inrichting van het onderwijs en de visie die men heeft op de bedoeling van het onderwijs in de maatschappij. Gordijn hanteert in dit verband de begrippen 'bestendigen' en 'bevestigen'.

Indien de verwachting gericht is op een maatschappij (naar dominant economische orde), is het zaak dat het onderwijs aan bestendiging hiervan bijdraagt. De eisen van de maatschappij betreffen - zoals we eerder zagen - vooral toename van de welvaart, doorgaande economische groei en schaalvergroting. Opvoeding en onderwijs gaan hierin mee en spelen een voorname rol bij de bestendiging hiervan, bij voorbeeld door samenbundeling van scholen, vakken en activiteiten tot schaalvergroting en door budgettair bepaalde didactiek.¹⁴

Indien de hoop gevestigd is op een samenleving, vraagt dat om onderwijs dat het individu (in de samenleving) bevestigt. In zo'n samenleving staan onderwijs en opvoeding in dienst van de ontwikkeling van de individualiteit. Onderwijzen tot dynamische bevestiging is, er voor zorgen dat de leerling de opening krijgt die hij nodig heeft om in zijn leefwereld, al naar mate van zijn toerusting, gelukkig te zijn. Het gaat erom, dat je jezelf leert kennen in je mogelijkheden en je begrenzingen, en dat je je zodoende kunt bevestigen, waarmaken, samen met anderen. Centraal staan hierbij uniciteit

14) Vermoedelijk bedoelt Gordijn hiermee dat ook de didactiek ondergeschikt gemaakt wordt aan het economisch rendement. Getransformeerd naar onze tijd zou dit kunnen slaan op de roep om 'afstandsleren'. Deze roep lijkt nogal eens voort te komen uit efficiëntie- en bezuinigingsoverwegingen van de onderwijsgevende instantie, in plaats van een streven naar optimale ontplooiing van de onderwijsnemende.

en gezamenlijkheid. De uniciteit van de mens is niet alleen gegeven, maar ook een opgave. Leerkrachten moeten kinderen helpen bij het uitpakken van dit 'geschenk'. Het is van belang er nog eens op te wijzen, dat Gordijn de gewenste uniciteit van de individuele leerling steeds plaatst ten opzichte van de beoogde gezamenlijkheid met anderen. Met dit laatste doelt Gordijn op: "Openen van kansen tot zelfbevestiging en wereldbevestiging in levenslange ontwikkeling, in levenslang avontuur, in levenslang plezier om het 'samen-er-zijn'" (Gordijn, 1980, p. 144). Precies dit, zo voegt Gordijn hier aan toe, is de taak van het onderwijs. Gezamenlijkheid is niet extern te bewerkstelligen of af te dwingen (zoals collectiviteit), wél kunnen in het onderwijs omstandigheden gecreëerd worden, waarbinnen de mogelijkheid tot het ontstaan van gezamenlijkheid geoptimaliseerd wordt. Gezamenlijkheid is echter niet te standaardiseren en voorspelbaar te maken en (dus) economisch lastig.

Bestendiging van de maatschappij (naar de dominant economische orde), of bevestiging van het individu (in de samenleving)?

In het verlengde van zijn maatschappijopvatting kan ook de visie van Gordijn op 'presteren' worden begrepen. Gordijn onderscheidt twee betekenissen van presteren: de ene betekenis is afgeleid van het Latijnse 'prae-sto' (ik sta vooraan, ik overtref de ander), de andere betekenis is afgeleid van het Latijnse 'se prae-stare'. Voor dit laatste, presteren in de betekenis van 'zich betonen' (laten zien wie je bent, hoe jij antwoorden vindt en formuleert), is in een op bestendigen ingerichte maatschappij en onderwijs geen plaats.¹⁵ Juist op deze tweede betekenis van presteren, in de zin van je presenteren, zet het bewegingsonderwijs van Gordijn in.

3. Opvoeding en onderwijs in het teken van individualiteitontwikkeling

Na de pedagogische kernbegrippen uniciteit en gezamenlijkheid kunnen we over het derde kernbegrip, individualiteitontwikkeling, kort zijn. In zijn afscheidsrede ter gelegenheid van zijn emeritaat schrijft Gordijn:

"Volwassen zijn is een variabiliteit.

Het is geen vast gesitueerd eind-station van de ontwikkelingsreis. Op die weg zijn dan ook geen fasen te onderscheiden in de zin van: Hij schiet al lekker op naar de volwassenheid. Er is ook geen limiet als eind-station. En ik gebruik daarom liever het woord individualiteitsontwikkeling dan ontwikkeling tot volwassenheid.

15) Vgl. Gordijn, 1958, pp. 75/76 en 1961, pp. 158/159.

Daar bedoel ik mee dat ieder mens, geboren in zijn samenhang met, en in oerverbondenheid met de wereld, zich ontwikkelt tot individualiteit - dat wil zeggen: Tot één en ondeelbaar zijn te midden van.

De ontwikkeling van de individualiteit is een ontwikkeling van zelfbewustwording omtrent zijn eigen unieke toerusting. Van het zich zelfbewust worden als daadwerkelijk betrokken mens. Maar tegelijkertijd is het de ontwikkeling van een wereld-voor-de-mensen tot een wereld-voor-mij, waaraan ik mij ontwikkel tot een eigen vorm van bestaan in die wereld.

Zo vindt de mens zijn bestaansvorm, die mede bepaald is door zijn toerusting. En de toerusting is dan alles waar de mens over beschikt om de wereld te bewonen.

Deze ontwikkelingsweg is lang en vol van onvoorspelbaar avontuur” (Gordijn, 1975, p. 9).

Opvoeden, en het onderwijs daartoe, staat bij Gordijn in het teken van individualiteit-ontwikkeling. Met individualiteit bedoelt Gordijn (zie boven): “...dat ieder mens...zich ontwikkelt tot individualiteit - dat wil zeggen: Tot één en ondeelbaar zijn te midden van”. Ontwikkeling van de individualiteit is dan (zie boven): “een ontwikkeling van zelfbewustwording omtrent zijn eigen unieke toerusting. Van het zich zelfbewust worden als daadwerkelijk betrokken mens”. ‘Daadwerkelijke betrokkenheid’ ontstaat wanneer mensen betekenisvolle relaties aangaan met de ander (medemensen) en met het andere (dingen). Deze betrokkenheid ontstaat bijvoorbeeld als je de stuiptbaarheid van de bal hebt ontdekt of de speelkwaliteiten van je medespeler.

Individualiteit is bij Gordijn sterk verbonden met uniciteit. Dit heeft, zoals eerder aangegeven, bij hem niets te maken met ‘ikkigheid’. Als relationeel denker verbindt (‘de late’) Gordijn zijn opvatting over uniciteit van meet af aan met het begrip gezamenlijkheid. Gordijn beschrijft deze begrippen ten opzichte van elkaar. Zo schrijft hij over ‘de bevestiging van de uniciteit in gezamenlijkheid’ en over ‘uniciteit als voorwaarde voor gezamenlijkheid’. Uniciteit en gezamenlijkheid bestaan elk bij gratie van de ander.

Hiermee ontstaat het volgende beeld. Individualiteit (het één en ondeelbaar zijn te midden van) lijkt bij Gordijn op een synthese van de begrippen uniciteit en gezamenlijkheid, die in een normatief-dialectische relatie tot elkaar worden gezien.¹⁶

Met deze en dergelijke opvattingen, die onverminderd ook van toepassing zijn op de terreinen van de psychomotorische therapie en de sport, stond-en-staat Gordijn aan de basis van de Calo, van deze *Academie voor Bewegen* van Windesheim. Het gedachtegoed van Gordijn was-en-is vruchtbaar en inspirerend voor opvattingen over mens, bewegen en gedragsbeïnvloeding. We zijn nog maar net begonnen om de vernieuwen-

16) Individualiteit als synthese, maar dan niet in de letterlijke zin van ‘Aufhebung’, maar van ‘Aufnehmung’. De begrippen uniciteit (identiteit) en gezamenlijkheid zijn naar elkaar verwijzend ‘opgenomen’ in het begrip individualiteit.

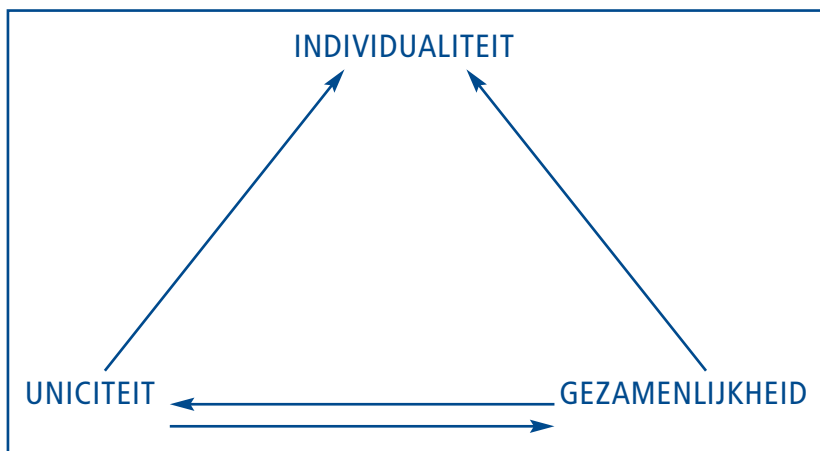


Fig. 2: De samenhang van individualiteit, uniciteit en gezamenlijkheid

de mogelijkheden van dit denken te ontdekken. Ik heb me wel eens afgevraagd, of Gordijn zelf de radicaliteit van zijn opvattingen heeft overzien. Of was de tijd er nog niet rijp voor? Ook leerlingen van hem, soms heel vernieuwend, lijken minstens voor een deel daarvoor teruggeschrokken, of dit te zijn ontgaan. Of was de tijd er nog niet rijp voor? En wij, wat doen wij met deze erfenis? Vraagt onze tijd, die doortrokken is van onder meer instrumentalisering, individualisering, economisering en utilisme, niet om klip-en-klare keuzes van ons? Laten we ons leiden door pragmatisme of durven wij, net als Gordijn, te kiezen voor studenten, leerlingen, patiënten, cliënten en sport- en speldeelnemers? Onvoorwaardelijk?

2.4. Wat heb ik vooral van Gordijn geleerd?

Volgens Gordijn ontleent de mens zijn zin aan de mate waarin hij ook voor een ander iets betekent. Immers, zo zei hij, de bedoeling van het leven is het bevorderen van het geluk van de mens, dat van de medemens en dat van zichzelf. En dit is niet zomaar, maar omdat God het zo heeft gesteld. Hij schrijft hierover:

“We vinden elkaar allemaal, hoe je er ook over denkt of praat, in het feit dat we er op uit zijn een stukje geluk te ervaren. Dat bindt ons samen. Het is niét zo, dat zij, die anders geordend of anders begaafd zijn dan wij, óók geluk mogen zoeken; het is een onderdeel van het mens-zijn, dat we allemaal uit zijn op een stukje geluk. Een mens wil altijd vragen stellen; hij verwacht iets van het leven, van de wereld en van de mensen. Elke keer als die verwachting klopt, en uitnodigt weer op de uitdaging in te gaan, komt er een stuk geluk. Elke keer als de wereld aarzelt om een passend antwoord te geven, als het niet lukt en uit de hand loopt, dan voelen we ons teruggezet en alleen; dan zijn we eigenlijk nergens meer” (Gordijn, 1976b, p. 4).

De bedoeling van de betrokkenheid van God, mens en wereld op elkaar is dus, dat mensen elkaar gelukkig maken. Deze duiding van geluk is geheel in lijn met zijn relationele startpunt. Nog nadrukkelijker wordt dit geformuleerd wanneer hij zegt: “Geluk is het in harmonie en evenwicht verkeren in alle relaties die je onderhoudt. Jezelf kennen in mogelijkheden en begrenzingen, je also zelf bevestigen, waar maken, samen met anderen” (Gordijn, 1976b, p. 5). Voor mij komt dit hierop neer, dat mensen elkaar moeten helpen om tot ‘lukken’ te komen, want in het (ge)lukken schuilt de mogelijkheid tot het ervaren van een stukje ge-luk. Daarin ligt dan ook de specifieke taak van het bewegingsonderwijs: het gaat erom kinderen tot ‘lukken’ – in dit geval binnen bewegingssituaties - te brengen.

Gordijn heeft de weg gewezen voor een consequente relationele visie op mens en wereld. Zijn maatschappijvisie helpt om veel huidige ontwikkelingen, bijvoorbeeld in het onderwijs, te duiden en te positioneren.

De lichamelijke opvoeding is een onderdeel van het opvoedings- en onderwijstotaal. De lichamelijke opvoeding¹⁷ werkt mee aan het realiseren van de opvoedings- en onderwijsbedoeling in onze huidige maatschappij. Dit impliceert, dat de vraag naar inrichting en waardering van de lichamelijke opvoeding - of delen daarvan - niet beantwoord kan worden los van de vraag, waartoe de opvoeding en het onderwijs in de huidige en toekomstige maatschappij dient! Ik moet dus, zo zegt Gordijn, vaststellen waartoe mijn onderwijs dient, ik moet er ‘ergens-om’ brood in zien. De functie en inhoud van mijn onderwijs steunt op mijn kijk op het leven, op mijn maatschappijvisie, op mijn mening over dat wat komen gaat: “Het is *ons* heden en *hun* toekomst” (Gordijn, 1976a, p. 70).

Hoewel de geschetste maatschappij- en onderwijsvisie een zwart-wit tekening betreft, gaat het hier volgens Gordijn om een principiële keuze: voor het ene of voor het andere. Heeft men gekozen, dan zal dit ook doorwerken naar de opvattingen die men heeft ten aanzien van de lichamelijke opvoeding of het bewegingsonderwijs, zoals de formulering van daarbij passende doelen, de keuze van daarbij passende ‘oefenstof’, de te kiezen ‘methode’ en de wijze van beoordelen.

Bestending van de maatschappij naar economische orde voert in ons huidige bestel en ook in de lichamelijke opvoeding de boventoon. Kernvraag is dan: Hoe kan ik hierbinnen een ruimte creëren waarin het kan gaan om bevestiging van het individu in de samenleving? Hierbij zijn begrippen als individualiteitontwikkeling, uniciteit en gezamenlijkheid cruciaal.

17) Daar waar ik het gehele gebied van de ‘schoolgymnastiek’ (in al zijn variëteit) bedoel, spreek ik over (de wettelijke term) ‘lichamelijke opvoeding’, terwijl ik het specifieke doen en denken van Gordijn en zijn spoor ten aanzien van de ‘schoolgymnastiek’ zal aanduiden als ‘bewegingsonderwijs’. Bewegingsonderwijs kan in dit verband beschouwd worden als een deelverzameling van de lichamelijke opvoeding.

Dames en heren, de opvattingen van Gordijn zijn verre van achterhaald, misschien zelfs meer actueel dan ooit. Daarom heb ik gezocht naar een solide filosofische onderbouwing van dit pedagogische verschil-denken van Gordijn. Zodoende kwam ik uit bij een minstens zo radicaal denker, bij de filosoof Levinas...

Het pedagogische verschil-denken van Gordijn

- De les die 'Annie' ons leert: Elk mens mag zijn zoals 'ie is!
- In opvoeding en onderwijs gaat het om: ontwikkeling van de individualiteit
- Streven naar: gezamenlijkheid van uniciteiten (veronderstellen elkaar)

Ons pedagogisch spreken benadert de Ander niet van voren maar van terzijde ¹⁸

3

- Het ethische differentiedenken van E. Levinas

De analyses van de differentiedenker Levinas (1906-1995) starten bij de radicale andersheid van de Ander (alteriteit). Levinas laat zien dat de relatie tussen het Ik en de Ander ten diepste wordt gekenmerkt door verantwoordelijkheid, door mijn verantwoordelijkheid voor de Ander.

3.1. Mijn kennismaking met de opvattingen van Levinas

Mijn kennismaking met Levinas laat zich eveneens exact dateren: 9 mei 1986. Op die dag zond de IKON een TV-portret uit van en met de filosoof Emmanuel Levinas onder de titel 'Jij die mij aanziet'. Waarom ik heb gekeken, weet ik me niet te herinneren. Wel herinner ik me, dat de uitzending me frappeerde, hier en daar shockeerde en in ieder geval ook intrigeerde. Dat laatste blijkt wel uit het gegeven dat ik daags erna naar de boekhandel ben gegaan om de bundel *Het menselijk gelaat* met teksten van Levinas te kopen. Na enkele bladzijden heb ik boek weer dichtgeslagen en weggelegd. Oordeel: niet te begrijpen. Wat was het geval? De samensteller van de bundel, Ad Peperzak, heeft besloten om de autobiografische tekst 'Handschrift' helemaal voorin het boek te plaatsen. Maar, een biografie betekent voor Levinas dat hij nog eens even heel in het kort zijn intellectuele geschiedenis uiteen zet. Een leven lang filosoferen op het hoogste niveau in enkele luttele pagina's. Niet te volgen voor een beginnende lezer. Peperzak had er beter aan gedaan de moeilijkste tekst van de bundel niet voorin te plaatsen, maar juist achterin. Zoals Levinas overigens zelf ook had gedaan in zijn bundel *Difficile liberté*.

Toch was ik gefascineerd geraakt, en liet deze denker mij niet meer los. Vijftien jaar lang heb ik mij, als ik even wat vrije tijd had, op de teksten van Levinas en die van zijn uitleggers gestort. Enkele zomercursussen heb ik mij heerlijk kunnen onderdompelen in dit denken. Daarnaast cursussen, studiedagen, lezingen en een enkele maal op cursus met hervormde predikanten. In mijn promotietraject zag ik eindelijk mijn kans om me nu eens wat langer, diepgaander en systematischer met de opvattingen van Levinas bezig te houden. Heerlijke, onvergetelijke tijd! Heen en weer geslingerd tussen wanhoop en extase, dat ook.

25

Ons pedagogisch spreken benadert de Ander niet van voren maar van terzijde

18) Vgl. het motto van deze rede. Ontleend aan Levinas, 1987/1961, p. 76.

Net als bij Gordijn had ik mazzel met enkele wijze gidsen bij deze zoektocht, te weten de filosoof en Levinaskenner Jan Keij en mijn vorig jaar overleden studievriend Piet Landweer, predikant en, net als ik, steeds op zoek naar een beter begrip van Levinas.¹⁹ Is met het proefschrift en het uitvoerige hoofdstuk daarin over Levinas, deze reis nu voltooid? De zoektocht afgesloten? Zeker niet, mijn proefschrift is slechts het verslag van een tussenstop.

Ik heb gemerkt, dat ik inspiratie nodig heb om te proberen anderen, studenten en cursisten, te inspireren. Zou er in het onderwijs nog weer een tijd komen, met tijd voor inspiratie? Inspiratie, je ontvangt het en geeft het door, blijmoedig bemoedigend. Was dat niet ook de betekenis van genade, chen, gein (vgl. Van den Brink, 1975)?

3.2. Wie is Levinas?²⁰

De opvattingen van de Frans-Joodse denker Emmanuel Levinas (1906-1995) moeten gezien worden in de context van wat genoemd wordt 'filosofie ná Auschwitz'. Dat is filosofie "met de hel in het geheugen en de as op de tong". Woorden van Piet Landweer, diep ingekrast in de ziel. Levinas zelf vat zijn leven op de volgende manier samen: "Ze wordt beheerst door een voorgevoel van de nazi-verschrikking en de herinnering daaraan" (Levinas, 1984, p. 29). Als Levinas in 1945 uit het Duitse krijgsgevangenenkamp terugkeert, blijkt zijn gehele familie in Litouwen te zijn uitgemoord. Anders dan we zouden verwachten, vertrekt hij in zijn denken vervolgens vanuit... het Goede. Een denken in het teken van de Sjoa.



Voor zijn analyses van de mens en zijn opvattingen over verantwoordelijkheid, over ethiek, put Levinas enerzijds uit de Joodse traditie, anderzijds uit de westerse filosofie. Zijn denken wordt gekenmerkt door originaliteit en diepzinnigheid.

Zijn leven beslaat zo ongeveer de gehele 20-ste eeuw en zijn vele publicaties strekken zich uit over het terrein van de filosofie, het Jodendom en de Talmoad. De Talmoad bestaat uit Joodse commentaren op de Bijbel (Tora), vergezeld van commentaren op deze commentaren. Levinas voegt daar zijn commentaar weer aan toe om daarmee de

19) De Derde Gordijn Lezing (2 november 2007) is ter nagedachtenis aan hem opgedragen (Heij & Van Driel, i.v.).

20) Gelet op de beperkt beschikbare ruimte en het pedagogische accent van deze rede is relatief minder ruimte ingeruimd voor de persoon en de opvattingen van Levinas. In de binnenkort te verschijnen bundel n.a.v. de Derde Gordijn Lezing (Heij & Van Driel, i.v.) wordt dit tekort ruimschoots goed gemaakt.

gloeiende kooltjes weer aan te wakkeren.

Na deze wel zeer summiere opmerkingen over zijn leven en werken, wil ik nu proberen de kern van zijn filosofisch denken weer te geven. Een poging die, gelet op de beperkte ruimte, aan overmoed grenst...

3.3. Wat wilde Levinas?

Het moderne westerse denken kan volgens Levinas getypeerd worden als een egologie, een 'ik-denken'. Een denken dat vertrekt vanuit het 'cogito ergo sum' (ik denk dus ik besta) van Descartes. Tegen dié traditie in, tegen dat 'ik-denken' in, neemt Levinas zijn vertrekpunt in... de Ander.

Levinas komt op voor de Ander, voor de radicale en onoverbrugbare andersheid van de Ander. De filosofische vakterm voor dit laatste is alteriteit. Zijn filosofie kan getypeerd worden als een fundamenteel verzet tegen het herleiden van de andersheid van de Ander tot het Zelf, tot mijzelf, tot het-zelf-de, tot mijn project waarin ik alles en iedereen naar mijn hand probeer te zetten. Dit verzet mondt uit in een diepgaande discussie met de westerse filosofie. We kunnen dit samenvatten met het volgende citaat van Levinas: "De westerse filosofie valt samen met de ontsluiting van het Andere waarbij het Andere [...] z'n andersheid verliest" (Levinas, 1989, p. 98). De hoofdstroom van de westerse filosofie kan, zo zal Levinas zeggen, worden gekenmerkt door een vernietiging van het transcendente. Een ontkenning en daarmee vernietiging van dát wat het denken te boven gaat. En dát wat het denken te boven gaat, is precies de andersheid van de Ander. Levinas neemt zijn vertrekpunt in de Ander, of beter gezegd, in de relatie van het Ik met de Ander. En, dames en heren, komt deze filosofische analyse van Levinas in de kern niet op hetzelfde neer als de pedagogische hartenkreet van Gordijn, dat ik als lesgever ervoor moet zorgen dat Annie en alle andere 'Annie's' in mijn klas tot hun recht kunnen komen? Dat elk mens mag zijn zoals 'ie is!

De relatie Ik – Ander is vóór alles een ethische relatie

Als filosoof ná Auschwitz probeert Levinas vervolgen te vinden na het echec van de 20-ste eeuw: de vernietiging van wat anders, niet-arisch, is. Deze catastrofe van de mensheid, menselijkheid... Zijn vervolg berust op de volgende analyse.

Onze westerse beschaving, zegt Levinas, berust op twee fundamentele pijlers.

Aan de ene kant is er de Joodse pijler. Dit betreft voor Levinas het bijbels-rabbijnse gedachtegoed. Aan de andere kant is er de Griekse pijler. Deze staat voor het filosofisch denken in ruime zin: het weten, het begrijpen. Levinas constateert nu een one-

venwichtigheid binnen onze beschaving, namelijk tussen de fundamentele thema's van:

- 'het be-grijpen', ofte wel de rede, kern van het Griekse denken en
- 'de relatie met de ander', kern van het Joodse denken.

Het is niet vruchtbaar, zo vervolgt Levinas, om deze basisprincipes van onze beschaving, of één daarvan, te willen ontkennen. Wel is het nodig - en dát is de inzet van zijn denken - om elementen die voorheen ondergeschikt geraakt zijn, centraal te stellen. Hierbij doelt hij op het thema van 'de relatie met de ander'.

Zijn denken cirkelt dus om de relatie tussen mensen, de intersubjectieve relatie. Levinas is de filosoof bij uitstek die recht wil doen aan de andersheid van de Ander. Hiermee loopt hij vooruit op differentiedenkers als Derrida en Lyotard.

Zich baserend op de menselijke ervaring wordt volgens Levinas de relatie tussen mensen wezenlijk gekenmerkt door verantwoordelijkheid; preciezer: door mijn antwoord moeten geven op het appèl, de hulpvraag, van de Ander. En in het woord 'verantwoordelijkheid' klinkt het antwoorden al mee. Daarmee is voor Levinas de relatie Ik en de Ander vóór alles een ethische relatie. Ethiek gaat voor Levinas om mijn verantwoordelijkheid voor de Ander.

Daarmee is ook een antwoord gegeven op de cruciale vraag die de bewegingsdidacticus Meerdink heeft gesteld. Meerdink wijst op een 'blinde vlek' in de theorie van het bewegingsonderwijs. In zijn dialogische visie geeft Gordijn weliswaar aan dat het gaat om relaties met de ander (medemensen) en met het andere (de dingen), maar vervolgens blijft de eerstgenoemde categorie, de relatie tussen mensen, in de theorie van het bewegingsonderwijs onderbelicht. Meerdink (1995) stelt dan de belangrijke vraag: Wat is de aard van de intersubjectieve relatie? Wij kunnen nu met Levinas antwoorden: De relatie tussen mensen wordt ten diepste gekenmerkt door verantwoordelijkheid, door mijn verantwoordelijk voor de Ander.

Voorwaarden voor verantwoordelijkheid

Daarmee is veel gezegd. Teveel misschien wel. Is verantwoordelijkheid van de één voor de ander wel mogelijk? U zou kunnen tegenwerpen, dat verantwoordelijkheid helemaal niet bestaat. Dat de mens louter een egoïsme is, die het - met de woorden van de filosoof Heidegger - in zijn Zijn om dit Zijn zelf gaat. Dát zou dan de natuur van de mens zijn, zijn 'condition humaine'. In het geding is hier de vraag of 'verantwoordelijkheid' überhaupt wel mogelijk is! Als verantwoordelijkheid zou bestaan, waaraan zou de verantwoordelijke mens dan moeten voldoen? Met andere woorden: wat zijn de voorwaarden voor verantwoordelijkheid?

Zijn we intussen vergeten dat het nog helemaal niet zeker is, dat zo iets als verant-

woordelijkheid wel bestaat? Nee, en we zullen daarom ná deze bespreking onszelf de vraag moeten stellen of wij ons herkennen in de beschrijving die Levinas geeft. Of wij ons herkennen in dit mensbeeld van Levinas, dat verantwoordelijkheid mogelijk maakt...

Ik wil deze voorwaarden voor verantwoordelijkheid, het zijn er vier, graag met u lang-slopen. Zij voeren ons naar de kern, de structuur, van Levinas' denken.²¹

Voorwaarde 1: Onafhankelijkheid (autonomie als genieten)

De eerste voorwaarde voor verantwoordelijkheid is onafhankelijkheid. Levinas spreekt ook over autonomie. Letterlijk: Ik stel mijzelf de wet.

Nodig voor een mens die verantwoordelijk kan zijn, is een zelfstandigheid, een eigen identiteit, los van andere mensen. Alleen een identiteit, iemand met een keuzevrijheid, met een eigen wil, kan aangesproken worden op zijn of haar verantwoordelijkheid. Deze ethische onafhankelijkheid, deze autonomie, is cruciaal in Levinas' denken.

Onafhankelijkheid en autonomie zijn nog tamelijk abstracte begrippen. Levinas laat het hier niet bij en maakt het concreter. In ons dagelijkse, lichamelijke bestaan treedt onafhankelijkheid vooral aan de dag als genieten. Met de woorden van de filosoof en Levinaskenner Keij:

“De eerste en meest fundamentele wijze waarop ik mijzelf als autonoom ervaar is als genieten. Genieten is mijzelf genoeg zijn, als een zelfgenoegzaamheid in de zin van: niets anders erkennen dan mijzelf. Het ‘andere’ bestaat slechts voor zover het in functie van mij kan worden gezien: lucht is al adem, water is al drinken, de zon is al warmte waarin ik mij koester” (Keij, 1993, p. 22).

Je moet van het leven houden, het leven weten te waarderen, om ook de waarde daarvan voor anderen te kunnen beseffen.

Een mogelijke tegenwerping zou kunnen zijn, dat ik voor mijn genieten, mijn onafhankelijkheid, afhankelijk ben van andere mensen en dingen. Dit is juist, maar wat hier wordt bedoeld is, dat ik in mijn genieten, tijdens het genieten, onafhankelijkheid ervaar. Ik heb op dat moment aan mezelf, mijn genieten, genoeg; ik ben zelf-genoegzaam. Genieten als voorwaarde voor verantwoordelijkheid.

Voorwaarde 2: Afhankelijkheid (heteronomie als lijden)

Dan nu de tweede voorwaarde voor verantwoordelijkheid. Vreemd genoeg: afhankelijkheid.

Mijn ethische onvrijheid ten aanzien van andere mensen benoemt Levinas als heteronomie. Letterlijk: de ander of het andere, dat mij de wet stelt.

Dát wat onafhankelijk is, wat op zichzelf staat, zoals een ding, kan onmogelijk in een ethische relatie staan. Een ethische relatie houdt een verbinding, verbondenheid, in, een bepaalde onvrijheid. Dus voor verantwoordelijkheid, voor ethiek, is ook afhankelijkheid nodig.

Onafhankelijkheid en afhankelijkheid. We hebben hier te maken met een logische tegenstrijdigheid. De mens als een autonoom en tegelijkertijd heteronoom wezen. Hoe kan dat? Maar wie zegt dat de logica altijd het laatste woord moet hebben? Wie zegt dat wij leven in een werkelijkheid die altijd en overal voldoet aan de door onszelf geformuleerde logische wetten? Levinas probeert – zo hebben we eerder gezien – juist iets onder woorden te brengen, dat het denken – dát wat we met het verstand kunnen bevatten – juist overstijgt, de transcendentie. De mens is ethisch onafhankelijk, maar zit tegelijkertijd zó in elkaar, dat hij betrokken is op anderen. De mens is een levende contradictie!

Net als bij onafhankelijkheid is het begrip afhankelijkheid nog erg abstract. Het begrip afhankelijkheid krijgt handen en voeten, 'body', in het lijden. Lijden, met uiteindelijk de dood op de loer, maakt het leven kwetsbaar. Lichamelijk onkwetsbare wezens zouden geen hulp nodig hebben, hoeven mijn verantwoordelijkheid niet. Bovendien, weet hebben van mijn eigen lichamelijke kwetsbaarheid, maakt mij ook bewust van de kwetsbaarheid van de ander. Dit inzicht is nodig om in te schatten of hulp van mij gewenst is, en zo ja, welke hulp dan.

Na deze twee voorwaarden hebben we nu een Ik, dat op zichzelf staat, eigen keuzes kan maken, en de absoluut daarvan gescheiden Ander, waarmee het Ik in relatie staat, zonder in deze relatie 'op te gaan'. Levinas spreekt ook wel over een 'relatie zonder relatie' (Levinas, 1987/1961, p. 87), Keij over 'samengaan zonder samen te vallen' (Keij, 2006, passim).

Voorwaarde 3: Ethische raakbaarheid (het appél)

Maar daarmee zijn we er nog niet. De genoemde voorwaarden zijn op zichzelf nog niet genoeg om verantwoordelijkheid mogelijk te maken. Hiervoor is ook noodzakelijk, dat ik door de Ander geraakt kan worden. De derde voorwaarde.

Dit gegeven wordt op realistische wijze beschreven door de Franse schrijver Camus in de roman *De val*. Het boek beschrijft een dramatisch voorval in het leven van de hoofdfiguur, Jean-Baptiste Clamence, en de traumatische gevolgen hiervan. Over de aard van het voorval dat zijn leven erna zo sterk heeft bepaald, blijven we lang in het ongewisse. Aan het einde van het eerste gesprek vinden we al wel een eerste toespeeling.



Lesgeven is prioriteiten (moeten) stellen

Ik citeer:

“Bij de brug neem ik afscheid van u. Ik loop ’s avonds nooit over een brug, dat heb ik mezelf eens bezworen. Stelt u zich eens voor, dat iemand in het water zou willen springen. Dan kunt u twee dingen doen – of u springt hem achterna om hem er uit te halen en dat is in de kou geen ongevaarlijke grap, of u doet helemaal niets – maar daar houd je soms rare kronkels van over” (Camus, 1963, p. 16).

Jean-Baptiste was een zelfgenoegzaam mens, letterlijk, hij had genoeg aan zichzelf. Maar op een bepaald moment wordt duidelijk welk voorval Jean-Baptiste zo getekend heeft. Hij vertelt hoe hij zijn ‘ware zelf’ heeft ontdekt. Het was op een regenachtige novemberavond in Paris. Het is één uur ’s nachts en Jean-Baptiste is op weg naar huis. Op een brug over de Seine passeert hij een jonge vrouw die over de brugleuning hangt en die, zo lijkt het, naar de rivier kijkt. Aan de overkant van de brug gekomen, terwijl Jean-Baptiste langs de kade loopt, gebeurt het:

“Ik had misschien een meter of vijftig gelopen, toen ik een geluid hoorde, dat ondanks de afstand vreemd luid klonk in de stilte van de nacht, het geluid van een lichaam, dat in het water valt. Ik bleef doodstil staan, maar ik keerde me niet om. Bijna tegelijkertijd hoorde ik een kreet, die een paar maal weerklonk, een geroep, dat uit de rivier kwam en dat plotseling ophield” (Camus, 1963, p. 66).

Jean-Baptiste wordt geroepen, letterlijk en figuurlijk, en deze roep vraagt om een antwoord. Met zijn eigen woorden:

“Van het moment af, dat ik geroepen werd op die avond – want zo was het, ik werd werkelijk geroepen – moest ik een antwoord geven...” (Camus, 1963, p. 79).

Het geroepen worden, het appèl, fungeert als een motor tot handelen. In dit geval: er achteraan springen of doorlopen. Het appèl maakt mij betrokken op de Ander, tégen wil en dank! En dit appèl is dwingend in de zin dat Jean-Baptiste een antwoord moet geven. Ook niet-handelen is een antwoord, maar, zo zegt Jean Baptiste: “daar houd je soms rare kronkels van over”.

Een dreigend misverstand zou nu kunnen zijn dat we het appèl van de Ander zoeken in buitengewone gebeurtenissen. Dat zou onterecht zijn! Niet voor niets schrijft Levinas, ik citeer: “Van waar komt toch die schok wanneer ik onverschillig voorbijga aan de blik van de Ander?” In het voorbijgaan kijkt iemand me aan en ik heb het gevoel te moeten groeten. Maar ook, een leerling die aan de gymleraar vraagt: “Wilt u even helpen vangen?”

Voorwaarde 4: Denken (t.b.v. interpretatie en rechtvaardigheid)

Ten slotte de vierde en laatste voorwaarde voor verantwoordelijkheid: het denken. Het denken is om meerdere redenen van belang.

Allereerst is het denken nodig voor het interpreteren van een appèl:

- Is er überhaupt sprake van een appèl, een hulpvraag?
- En als er al een appèl is, wat houdt dit dan in?

Stel, Jean-Baptiste hoort wél een plons, maar deze wordt niet gevolgd door roepen. Hij loopt terug naar de brug en ziet de vrouw in het water. Zij lijkt te verdrinken. Gaat het hier om een poging tot zelfdoding, of om iemand die van de brug gevallen is? Is hier sprake van een ‘roep’ om hulp, of juist niet? Of de uitkomst van deze overweging gevolgen heeft voor het doen en laten van Jean-Baptiste, laten we hier in het midden. Duidelijk is in ieder geval, dat de ethische overwegingen starten bij de interpretatie van de mogelijke hulpvraag.

Uit het voorbeeld van Jean-Baptiste wordt tevens duidelijk, dat een appèl niet altijd uitgesproken hoeft te zijn. Zo kan een kind bij voorbeeld – alleen al door zijn kind-zijn – een appèl op mij als lesgever doen, dat geïnterpreteerd kan worden als: help me mijn mogelijkheden te ontdekken en te ontwikkelen, of algemener: schep de voorwaarden voor geluk!²²

22) Laatstgenoemde beschrijving is ontleend aan Keij, 1998.

Vervolgens is het denken van belang voor het bepalen van een vervolg, voor het nadenken over wat ik kan of moet doen.

Als we het gedrag van de Ander inderdaad als een hulpvraag interpreteren, zouden we - net als Jean-Baptiste - kunnen besluiten er niet op in te gaan. Voor zover we dat kunnen overzien, moeten we de 'rare kronkels' die we hieraan kunnen overhouden op de koop toe nemen. Indien we wél besluiten te willen handelen, dan volgt de vraag: Kan ik ook helpen? Als ik in het voorgaande voorbeeld zelf niet kan zwemmen heeft het voor de drenkeling geen enkele zin als ik in het water spring. Maar ook als ik inschat dat mijn handelen zin heeft voor de hulpvragende, dan zijn de verdere dilemma's niet van de lucht:

"Wanneer er meerdere anderen zijn wordt de verantwoordelijkheid tot een probleem. Aan welke ander zal ik hulp verlenen? En in welke mate zal ik dat doen voordat ik mij vervolgens tot een andere ander richt? Stel dat [...] een auto vol inzittenden het water inrijdt. Wat dan? Vrouwen en kinderen eerst? Of juist die ene man die hoogleraar in de wijsbegeerte blijkt te zijn? Hoe het ook zij, wanneer ik moet kiezen en mijn keus niet van willekeur laat afhangen, dan is het denken vereist. Dan zal ik [in mijn streven naar rechtvaardigheid] anderen met elkaar moeten vergelijken; dan zal ik moeten afwegen, prioriteiten moeten stellen, kortom: dan zal ik (voor zover daar tijd voor is) moeten nadenken" (Keij, 1993, p. 25).

Hiermee is het probleem van 'de derde' gesteld. Wanneer ik als een Robinson Croesoë alleen met Vrijdag op een eiland leef, weet ik wat me te doen staat, waar mijn verantwoordelijkheden liggen. Wanneer ik dus in de samenleving uitsluitend één andere mens zou tegenkomen, ligt de zaak relatief eenvoudig. Onze intersubjectieve werkelijkheid bestaat echter uit vele anderen. 'Alle andere anderen' buiten de directe relatie Ik en de Ander duidt Levinas aan met 'de derde'. En de derde maakt de zaak ethisch erg ingewikkeld!

Een student schrijft onderaan zijn tentamenblad (van een moduul dat onder meer over de opvattingen van Levinas over verantwoordelijkheid handelde) het volgende: "Peter, ik dreig tijdens de tentamens uit de boot te vallen. Zorg dat dit niet gebeurt". Hij doet een appèl op mij. Wat moet ik doen? Ik moet willekeur vermijden en rechtvaardigheid nastreven. Hoe? Ik moet dan zijn appèl plaatsen in de context van derden. Ik ga dus denken, afwegen: deze student ten opzichte van zijn klasgenoten, deze klas ten opzichte van de klas van mijn collega, etc. Uiteindelijk zal ik in mijn afweging ook de toekomstige leerlingen betrekken waaraan deze student zal gaan lesgeven. In dit voorbeeld zijn met name de klasgenoten, de studenten uit de andere klas en de toekomstige leerlingen 'de derde'. En let wel: De derde speelt altijd mee. Levinas: "In de ogen van de ander ziet de derde me aan" (Levinas, 1987/1961, p. 248).

Hiermee is mijn uiteenzetting over de voorwaarden voor verantwoordelijkheid afgerond. Levinas schetst een mensbeeld waarin de mens verschijnt als een verantwoordelijk wezen.

Hoe iemand vervolgens in een concrete situatie omgaat met het appèl van de Ander, is een kwestie die afhangt van veel factoren, zoals de afweging ten opzichte van de derde, maar ook de noodzaak tot zelfzorg. Met totale zelfopoffering is het snel gedaan met verantwoordelijkheid en daarmee is niemand gebaat...

3.4. Wat heb ik vooral van Levinas geleerd?

Het differentiedenken van Levinas heeft mij de ogen geopend voor de radicale, onherleidbare, andersheid van de Ander, voor alteriteit. Levinas heeft mij mogelijkheden geboden om het pedagogisch verschil-denken van Gordijn filosofisch te onderbouwen. Van Levinas heb ik ook geleerd, dat de relatie Ik en de Ander ten diepste gekenmerkt door verantwoordelijkheid. Dat ethiek gaat over mijn verantwoordelijkheid voor de Ander, maar dat er naast deze Ander-vóór-mij er nog vele andere anderen zijn: 'de derde'. Immers, zo schrijft hij: "In de ogen van de ander ziet de derde mij aan". Omdat ik niet willekeurig wil zijn, noodzaakt dat tot rechtvaardigheid. Rechtvaardigheid die onhaalbaar is, maar waar ik toch steeds voor sta, ook in mijn onderwijs. Maar van Levinas heb ik ook geleerd dat ik mág, ja zelfs moet genieten (paradox) en dat verantwoordelijkheid altijd 'naar draagkracht' gaat.

Levinas heeft mij gevoeliger gemaakt, ook, voor pedagogisch geweld.

Daarmee, dames en heren, kom ik bij een citaat van Levinas dat tevens het motto voor deze lezing is. Levinas schrijft in zijn (eerste) hoofdwerk *De totaliteit en het Oneindige* (1987/1961) het volgende: "Ons pedagogisch of psychagogisch spreken is retorisch, vanuit de positie van degene die zijn naaste te slim af is. [...] Ze benadert de Ander niet van voren maar van terzijde" (Levinas, 1987/1961, p. 76).

Wat bedoelt Levinas met deze cryptisch aandoende passage? Wel, met het gebruik van het begrip 'retorisch' neemt Levinas ons mee terug naar de Sofisten. Sofisten waren rondtrekkende leraren die zo rond de 2e helft van de 5e eeuw vóór het begin van onze jaartelling tegen betaling zonen van aanzienlijke families voorbereiden voor de politiek. Hun onderwijs bestond voornamelijk uit retoriek. Deze welsprekendheid was er vooral op gericht om de ander te overtuigen. Sinds Plato zijn de Sofisten in een kwaad daglicht komen te staan. Plato (427-347 v.d.g.j.) verwijt hen dat ze niet uit zijn op waarheid, maar puur op overreding. Zoals steeds bij de diepzinnige teksten van Levinas vermeldt hij dit alles niet, maar klinkt het wel mee als hij het begrip 'retorisch' gebruikt. Retoriek probeert de ander door kunstgrepen te corrumperen. Retorisch spreken is de ander voor je karretje spannen.

Het retorisch spreken, zo schrijft Levinas verder, benadert de ander niet van voren,

maar van terzijde. Bij retorisch spreken is het je niet om de ander als Ander te doen, maar om de ander als ‘te manipuleren’. Als het je wél om de ander als Ander te doen was, zou je hem van voren benaderen. Je zou dan wellicht het gelaat van de Ander erkennen, zijn radicale andersheid, zijn ethisch gebod om erkenning en bijstand. De ander van opzij benaderen, hem door retoriek verschalken, is geweld! Zo kan Levinas schrijven: “De specifieke aard van de retoriek...bestaat er echter in om de vrijheid te corrumperen. Daarom is ze geweld bij uitstek, dat wil zeggen onrechtvaardigheid” (Levinas, 1987/1961, p. 76). Elders schrijft Levinas in dit verband: “Het geweld is een manier om op ieder zijnde en op iedere vrijheid in te werken door ze van opzij te benaderen” (Levinas, 1984, p. 102). Hoe vaak gaan wij een gesprek in met werkelijk open vizier? Of zoeken wij vooral ons eigen gelijk te krijgen? Tot welke prijs? En onze leerlingen en studenten? Benaderen wij hen van voren? ‘Zien’ wij hun gelaat, erkennen wij hun andersheid, of worden zij onderworpen aan onze manipulatie? Daar gaat dit citaat van Levinas, motto van deze rede, over. ‘Rebellen tegen pedagogisch geweld’ gaat over het inwerken van de ene vrijheid (die van de leerkracht, die de formele macht aan zijn zijde heeft) op de andere (die van de leerling). Hoe doordacht en oprecht zijn onze redeneringen (retoriek?) als: Het is in hun eigen belang? Daar zit ik mee, als vader, als leraar... als mens.

Met deze beschouwing over pedagogisch geweld is de overgang naar mijn volgende inspiratiebron al gemaakt.

Het differentiedenken van Levinas

- De radicale, onherleidbare, andersheid van de Ander: alteriteit
- Filosofische onderbouwing van het pedagogische verschildenken van Gordijn
- De relatie Ik en de Ander wordt ten diepste gekenmerkt door verantwoordelijkheid
- Ethiek gaat over mijn verantwoordelijkheid voor de Ander, maar naast deze Ander vóór mij zijn er nog vele andere anderen: ‘de derde’. Noodzaak tot rechtvaardigheid

4 De wereld heeft kinderen nodig juist zoals ze zijn²³

- De pedagogiek van het respect van Janusz Korczak

Daarmee zijn we aanbeland bij mijn derde en laatste inspiratiebron: het werk en de persoon van Janusz Korczak (1878/1879 - 1942).

4.1. Mijn kennismaking met de opvattingen van Korczak

Mijn kennismaking met Korczak stamt uit het jaar 1985. Niet zo lang daarvoor heb ik mijn onderwijsbevoegdheid behaald aan de Nieuwe Lerarenopleiding. In deze Utrechtse jaren is mijn pedagogische interesse definitief gewekt.²⁴ Jaren later heb ik gehoord dat deze lerarenopleiding in Utrecht (de SOL) in onderwijsland bekend stond als een 'linkse' opleiding. Wat een mazzel voor deze uit de Veluwe klei getrokken student! Ik kwam in aanraking met het werk van Korczak twee jaar nadat ik de SOL had verlaten en inmiddels studeerde aan de Interfaculteit der Lichamelijke Opvoeding aan de VU. April 1985 werd op de VU een tentoonstelling over Korczak gehouden (Görtzen, 1985). In diezelfde maand las ik in *Ad Valvas*, het VU-blad, een bespreking van het boek *Weg met de opvoeding* (Redactie, 1985). Auteur van het boek was René Görtzen. In dit boek staan twee prachtige hoofdstukken over Korczak.

In die periode ben ik met Görtzen, die aan de VU werkte, in gesprek geraakt. En hoewel hij met zijn anti-pedagogiek op dat moment tē radicaal voor mij was, hebben zijn prachtige teksten over Korczak en de indrukwekkende keuze van citaten van Korczak een onuitwisbare indruk op mij gemaakt. Een bestaansveld was geopend!

Later, werkzaam als docent aan de Calo, juist toen Korczak even uit mijn gezichtsveld was verdwenen, was het collega Chris Hazelebach die mij hernieuwd op Korczak wees. Ditmaal via een tekst van Luc Stevens over Korczak (Stevens 1999). Vanaf dat moment is Korczak niet meer uit mijn denken weg geweest...

4.2. Wie is Janusz Korczak?

Wat nu te zeggen over deze Poolse arts, pedagoog, weeshuisdirecteur en kinderboekenschrijver? Wat te zeggen over Henryk Goldszmit, die gekend wilde zijn onder zijn pseudoniem Janusz Korczak...

23) Ontleend aan de achterzijde van het omslag van Korczak, 1986.

24) Ik kan niet precies onder woorden brengen wat ik bedoel met 'pedagogische interesse'. Wèl kan ik erover zeggen, dat deze 'drang' overeenkomsten vertoont met wat Levinas beschrijft als 'het Verlangen' (le Désir). Verlangen wordt i.t.t. behoefte (le besoin) alleen maar groter als deze gevoed wordt. Levinas: het Verlangen voedt zich met zijn eigen honger (Levinas, 1987/1961, p. 30). Op pag. 11 van mijn dissertatie heb ik geprobeerd mijn onderliggend motief te benaderen.

Janusz Korczak, die zelf niet eens wist of hij in 1878 of 1879 geboren was. Janusz Korczak, die onder de meest moeilijke omstandigheden tijdens de Tweede Wereldoorlog honderden kinderen in het getto van Warschau lange tijd voor de hongerdood wist te behoeden. Janusz Korczak, die tot driemaal toe de kans kreeg het noodlot van 'zijn' kinderen te ontvluchten en die dit even zo vaak afwees. Janusz Korczak, die begin augustus 1942 aan het hoofd van een lange stoet kinderen en begeleiders op bevel van de bezetter door de straten van het getto van het weeshuis naar het treinstation liep. Het verhaal gaat dat ergens in de stoet de groene vlag wappert "die eens door Koning



Matthijsje als teken van de hoop was meegevoerd". Koning Matthijsje, hoofdfiguur van twee van zijn kinderboeken. En de stenen weenden... (Görtzen, 1984, p. 90). Janusz Korczak, die samen met 'zijn' kinderen in veewagons weggevoerd werd en die kort daarna in het concentratiekamp Treblinka - hopelijk bij 'zijn' kinderen - 'vernietigd' werd. Een man, van wie zowel de geboortedatum als de sterfdatum niet bekend is en die slechts gekend is onder zijn pseudoniem, maar waarvan de wereld zal blijven getuigen. Hoewel de Nazi's zijn lichaam hebben verbrand, hebben ze zijn opvattingen niet kunnen 'vernietigen'. Zowel in het Pools, het Duits, als in het Nederlands verschijnen zijn verzamelde werken. Bijna elke letter die hij heeft geschreven wordt in vijftien kloeki delen bewaard (Poolse en Duitse uitgave). Dankzij de niet-aflattende inspanningen en deskundigheid van René Görtzen ontstaat ook in de Nederlandse taal een waardevol en onmisbaar naslagwerk van tien delen met teksten van en over Korczak.²⁵ Met het verzameld werk van de jood Korczak wordt Hitler een overwinning onthouden... Janusz Korczak, de man die zelfs zijn vijanden niet kon haten. Dit blijkt uit één van de laatste aantekeningen uit zijn dagboek vòòr zijn deportatie: "Het zou een treurige troost kunnen zijn dat het ook met het fiere Westen niet goed gaat. 't Zou kunnen, maar het is niet zo. Ik wens niemand kwaad. Ik weet niet hoe je dat doet" (Korczak, 2001, p. 155). Dit gebrek aan haat blijkt ook uit de volgende aantekening, eveneens van 4 augustus 1942:

²⁵ Dit betreft de reeks Koczakiana, verschenen bij uitg. SWP in Amsterdam.

“Ik geef de bloemen water. Mijn kale hoofd in het raam – zo’n mooi doelwit.

Hij heeft een karabijn. Waarom staat hij daar en kijkt zo rustig hierheen?

Hij heeft geen bevel.

Misschien was hij in het burgerleven onderwijzer in een dorp, misschien notaris, straatveger in Leipzig, kelner in Keulen?

Wat zou hij doen als ik hem zou toeknikken? Vriendelijk met mijn hand zou groeten?

Misschien weet hij zelfs niet eens dat het is zoals het is?

Misschien is hij pas gisteren van ver gekomen...” (Korczak, 2001, p. 156).

Waarom laat de gevestigde pedagogiek zich zo weinig aan zijn denken en doen gelegen liggen? Waarom verschijnen er nog steeds handboeken pedagogiek waarin zijn naam niet eens genoemd wordt? Niet wetenschappelijk genoeg? Te utopisch? Of moeten de auteurs zich daarvoor teveel bukken? Görtzen hierover, deels Korczak citerend:

“ ‘Pedagoog zijn betekent zelf weer kind worden’. Zelf-weer-kind-worden is geen regressie, geen terugval op een lager geestelijk en emotioneel niveau, maar de herontdekking en bewustwording van de eigen kindertijd [...]. In onze poging het kind te begrijpen staan wij nooit alleen, want ‘Jij bezit een wonderbaarlijke bondgenoot, een tovenaarszels, je eigen jeugd’ [...]. Deze verborgen bron verschaft ons niet alleen toegang tot de wereld van het kind, maar bevordert ook ons respect voor zijn anderszijn. En zijn anderszijn ligt zeker niet ‘beneden’, maar in zeker opzicht zelfs ‘boven’ ons: ‘U zegt: De omgang met het kind maakt ons moe. U hebt gelijk. U zegt: want wij moeten tot hun begripswereld afdalen. Afdalen, hurken, bukken, kleinmaken. U vergist zich. Niet dát vermoeit ons, maar dat wij tot hun gevoelens moeten opklimmen. Opklimmen, ons uitstrekken, op de toppen van onze tenen gaan staan, omhoog reiken. Om hen niet te kwetsen’ “ (Görtzen, 1984, p. 76).

Gelukkig zijn er binnen de Nederlandse pedagogiek ook uitzonderingen, zoals Berding, Waaldijk, Miedema en de eerder genoemde Görtzen en Stevens!

4.3. De rebel Janusz Korczak

Dames en heren, uit het bovenstaande citaat over het ‘bukken’ blijkt al iets van het tegendraadse, het rebelse, van Janusz Korczak. ‘Rebels’ in zijn geval als: tegen de gevestigde pedagogische orde in. Zo schrijft hij:

“Wat een geluk voor de mensheid dat wij kinderen niet kunnen dwingen zich te onderwerpen aan onze pedagogische theorieën en dat zij al die didactische aanvallen op hun gezonde verstand en hun gezonde wil kunnen weerstaan. De wereld heeft kinderen nodig juist zoals ze zijn.”²⁶

26) Achterzijde van Korczak, 1986.

Waar vind je een indringender pleidooi voor het respecteren van de eigenheid van kinderen?

In 1912 geeft Korczak zijn werk als kinderarts op om de leiding van een joods weeshuis op zich te nemen. Enkele jaren later, in 1919, wordt hij tevens directeur over een tehuis voor arbeiderskinderen. Daarnaast krijgt hij nog een leeropdracht aan een instituut voor speciale pedagogiek aan de Poolse Vrije Universiteit in Warschau. Bij Görtzen lezen we over zijn ongebruikelijke aanpak:

“Op zekere dag nodigde de ‘geleerde zonder leerstoel’ [Korczak was geen hoogleraar; PH] de studenten uit plaats te nemen in een verduisterde collegezaal waar een röntgenapparaat was opgesteld. Achter het toestel stond een kind, wiens hart van nervositeit heftig bonsde. Stilzwijgend wees Korczak naar het röntgenschermbild, om vervolgens zijn college te openen met de woorden: ‘Kijk hier naar en houd dit altijd voor ogen. Steeds wanneer jullie uitgeput en boos zijn, wanneer kinderen onuitstaanbaar zijn en jullie niet met rust laten, wanneer jullie nijdig zijn en schreeuwen, wanneer jullie in woede willen straffen – houd dan steeds voor ogen dat het hart van het kind er zó uitziet en zó reageert’” (Görtzen, 1984, pp. 79/80).

In het weeshuis waren het de kinderen die regeerden. Met wisselend succes heeft Korczak in deze ‘republiek der kinderen’ (Görtzen) veel vormen van zelfbestuur en zelfexpressie uitgeprobeerd. Bekend zijn vooral de kinderrechtbank, het kinderparlement, de kinderkrant, de mededelingenborden en de brieven- c.q. vragenbus (zie Görtzen, 1984, pp. 84-87). Het was Korczak er om te doen dat kinderen leren samen-leven op basis van individuele verschillen. Kinderen mogen niet ondergeschikt gemaakt worden aan een collectief. Onwillekeurig moeten we hierbij denken aan de gordijniaanse dialectiek (wederzijdse implicatie) van uniciteit en gezamenlijkheid.

Kritiek op Korczak betreft vooral de kloof tussen het leven binnen de beschermende muren van het weeshuis en de samenleving buiten deze muren. Deze kritiek lijkt gegrond. Korczak zag de Poolse samenleving van die tijd als zeer bedreigend voor kinderen, als een omgeving, waarin “de roofzuchtige mens de scepter zwaait” (Görtzen). Görtzen hierover, Korczak deels citerend:

“Zijn verzet tegen uitlevering van kinderen aan buiten hen zelf liggende krachten, die met baatzuchtige bedoelingen hun zieleleven zouden penetreren, is dan begrijpelijk: het kind dient zijn innerlijkste wezen zelf te kunnen vullen.

Het meest treffend heeft Korczak deze gedachten onder woorden gebracht in 1919, toen er weer eens een aantal jonge kinderen uitvlogen en hij in de kinderkrant een afscheidsbrief liet opnemen: ‘(...) Vaak hebben wij erover nagedacht, hoe wij afscheid van ze moeten nemen en met welke raad-

gevingen we ze moeten dienen. Helaas zijn woorden arm en zwak. Wij geven jullie niets! Géén God, want die moet je zelf in je eigen hart zoeken, in een eenzaam gevecht. Géén vaderland, want dat moet je door eigen gevoelskracht en door nadenken vinden. Geen mensenliefde, want er bestaat geen liefde zonder vergeving, en vergeven is moeilijk, een last die een ieder zelf moet torsen. Wij geven jullie slechts één ding: het verlangen naar een beter leven, dat nog niet bestaat maar wel eens zal bestaan, een leven in waarheid en gerechtigheid. Misschien zal dit verlangen jullie tot God, tot een vaderland en tot liefhebben brengen' [...]" (Görtzen, 1984, p. 88).

Janusz Korczak, een bijzonder mens met bijzondere opvattingen! Een rebel!

4.4. Wat heb ik vooral van Korczak geleerd?²⁷

Wat ik van Korczak heb geleerd? In algemene zin zou ik zeggen, dat zijn radicale opvattingen over kinderen en over opvoeden als het ware ketsten op gevestigde opvattingen en ingenomen stellingnamen. Zijn denken breekt mijn denken over opvoeden en onderwijs open, telkens weer. Hij wijst een weg die ik in zijn radicaliteit niet gaan kan, maar die mij wel inspireert en vergezichten wijst. Hij wijst een weg die mijn denken schokt en in beweging houdt. In het pedagogisch doordenken van de consequenties voor het bewegingsonderwijs van het 'verschil-denken' van Gordijn, kunnen de radicale opvattingen van Korczak mij op ideeën brengen. Zijn denken en doen fungeert als inspiratiebron en breekijzer.

Meer specifiek zou ik vooral willen wijzen op de door hem geformuleerde 'grondrechten van het kind'. In zijn 'pedagogiek van het respect' (Kemper, 1990; Stevens, 1999) spelen deze drie grondrechten een cruciale rol:

1. Het recht van het kind op de eigen dood
2. Het recht van het kind op de huidige dag
3. Het recht van het kind te zijn zoals het is

Ik zal ze kort met u nalopen, waarbij ik steeds eerst zal aangeven wat het grondrecht volgens Korczak inhoudt (zie Görtzen 1984), vervolgens wat dit volgens de pedagoog Stevens betekent voor het onderwijs (Stevens 1999) en ten slotte zal ik aangeven wat elk grondrecht voor het bewegingsonderwijs kan inhouden.

1. Het recht op de eigen dood

Voor Korczak betekent het recht op de eigen dood een radicalisering van het recht van een kind op een eigen leven. Hij schrijft: "Uit angst, dat de dood ons het kind wegrukt, onttrekken wij het aan het leven; om zijn dood te voorkomen, laten wij het niet echt leven". Korczak pleit niet, zo lezen we bij Görtzen, voor een absolute terughoudendheid van ouders. Hij wil "...een overdosis aan bezorgdheid niet vervangen door een

27) Zie ook Heij, 2006b.

volkomen gebrek aan toezicht". Ingerepen zijn noodzakelijk. Wanneer een kind een brandende kaars wil vastpakken, grijpen wij in, maar dit is niet anders dan wanneer wij op de stoep staan en iemand wil - onoplettend - oversteken terwijl er net een auto aankomt. Dan grijpen wij ook in.

In relatie tot het onderwijs verwoordt Stevens dit grondrecht als volgt: "...het recht op de dood, komt ons nogal confronterend tegemoet, maar bedoelt te zeggen dat kinderen het recht op het volle risico van het leven moet worden gegund... Anders wordt er te weinig geleerd" (Stevens, 1999, p. 87).²⁸

Een voor volwassenen moeilijk te respecteren grondrecht! Wij willen kinderen graag voor zoveel mogelijk ongeluk, pijn, ongerief, et cetera behoeden. Liefde en zorg kunnen daarin ook beknellend en beklemmend voor kinderen worden. Ook een kind, zo zou Korczak zeggen, heeft het recht het leven ten volle te leven, ook als dit risico's met zich mee brengt.

En het bewegingsonderwijs? Meer dan in het overige onderwijs is dit grondrecht in het bewegingsonderwijs aan de orde. Bewegen impliceert altijd risico (net als niet-bewegen). Het gaat daarom niet om de vraag of er 'al dan niet risico' in een bewegingssituatie aanwezig is, maar om de mate van het risico dat kinderen en jeugdigen lopen binnen de lessen bewegingsonderwijs. Bewegingssituaties binnen het bewegingsonderwijs dienen onder meer aan te sluiten bij de bewegingsmogelijkheden en de interesses van leerlingen. Binnen het activiteitsgebied turnen gaat het bijvoorbeeld om situaties die uitdagend en attractief zijn. Juist het turnen kan leerlingen ervaringen aanreiken die niet inwisselbaar zijn. Hierbij kan vooral gedacht worden aan het exploreren van de derde dimensie (het -al dan niet aan iets- loskomen van de grond), het vertoeven op een grondvlak boven de grond, het over-de-kop gaan, en het elkaar hulpverlenend en vangen. De leerkracht zal echter altijd voor zorgen dat het risico bij dit soort activiteiten een 'aanvaardbaar risico' betreft. Hiermee wordt bedoeld dat de leerkracht de veiligheidsfactoren redelijkerwijs in de hand heeft. Dit hoeft niet te leiden tot betutteling of overdreven maatregelen.

2. *Het recht op de huidige dag*

Met welk recht wordt de huidige dag van kinderen opgeofferd aan een toekomst die alleen nog maar in het verschiet ligt. Niet de toekomst, maar "...het heden, deze dag dient vrolijk te zijn, gevuld met blijde inspanningen, kinderlijk, zorgeloos, zonder verplichtingen, die boven zijn leeftijd en krachten uitgaan" (Korczak, gecit. naar Görtzen, 1984, p. 96).

28) Korczak schrijft dat de hulp van volwassenen nooit mag uitlopen op het belemmeren van de "vrije ontplooiing van de individuele eigenschappen van het kind" (Korczak, gecit. naar Görtzen, 1984, pp. 95/96).



Görtzen:

“Maar er is meer. De heerschappij van de toekomst vernietigt niet alleen het heden, maar ook het verleden van het kind. Zijn blik wordt voorwaarts gericht, op de heilig verklaarde toekomst. Over zijn verleden wordt geringschattend gesproken, met als gevolg dat het zelf niet meer achterwaarts kijkt” (Görtzen, 1984, p. 97).

Korczak zegt hierover:

“Toen ik nog klein was..., zegt het kind en wij lachen en antwoorden: En nu ben je zeker al groot? - en dat doet pijn. (...) Wij herinneren hem vaak aan zijn vroegere mislukkingen, fouten en vergissingen en merken dan trots op: Maar nu ben je immers al ouder” (Korczak, gecit. naar Görtzen, 1984, p. 97).

Niet alleen het heden wordt ontkend, maar ook het verleden valt in het niet bij de ontwikkeling (tot volwassene) die het kind nog moet doormaken.

Ten aanzien van het onderwijs schrijft Stevens over dit grondrecht:

“...het recht op de dag van vandaag, is veel moeilijker voorstelbaar in onze onderwijspraktijk. Het gaat om het belang van het moment. Elk moment telt en moet als zodanig ook waargenomen worden, niet alleen in de zin van ‘je ervan bewust zijn’, maar vooral in de zin van ‘ervan gebruikmaken’ en er plezier aan beleven. [...] Dat volwassenen hier een toekomstprojectie overheen leggen is voor het kind niet interessant. Een zeer realistisch accent: geen van ons

heeft zich als kind ooit iets voor kunnen stellen bij het argument dat deze school- of huiswerk-taak zo belangrijk voor de toekomst was" (Stevens, 1999, p. 87).

Dit betreft een oud pedagogisch thema waarmee bij voorbeeld ook de Duitse theoloog en pedagoog Friedrich Schleiermacher (1768-1834) heeft geworsteld.²⁹ Schleiermacher vraagt zich af, of men ook maar één moment aan het andere mag opofferen. Dit dilemma betreft voor hem niet alleen een pedagogische, maar ook een ethische vraag. Hij concludeert, dat het 'de natuur' van de pedagogische beïnvloeding is om op de toekomst gericht te zijn, maar, zo stelt hij, een activiteit, die betrekking heeft op de toekomst moet tegelijkertijd ook in het heden bevredigend zijn.³⁰ Bij dit onderwerp lijken Schleiermacher en Korczak elkaar dicht te naderen. De Duitse didacticus Klafki spreekt in dit verband van 'erfüllte Gegenwart'. Meerdink spreekt in het verlengde van Klafki over de 'voltooid tegenwoordige tijd', een 'vergeten dimensie in de pedagogiek':

"Onderwijs staat heel vaak in het perspectief van het later, we moeten opvoeden voor later (o.t.t.t.). De bestemming van de mens ligt in het later, als hij eenmaal aan het einde is gekomen; denk bij voorbeeld maar aan de religie. Wat dan vergeten wordt, is dat de bestaanswijze ook een dimensie heeft in de tegenwoordige tijd en dat je daar ook van mag genieten. We moeten in het onderwijs niet hijgend op weg naar het volgende en kinderen niet de gelegenheid geven om te verwijlen in wat hij net heeft geleerd, wat ze net zijn tegen gekomen" (Meerdink, 1995, p. 162).

We zouden deze uitspraak van Meerdink nog willen radicaliseren door te stellen, dat de bestaanswijze, de existentie, uitsluitend plaats vindt als een reeks van nu-momenten. Het trieste is, en daar duidt Meerdink terecht op, dat in het onderwijs deze nu-momenten steeds in het teken staan van het 'eigenlijk nu nog niet'. Het nu, onze enige wijze van zijn, vindt dan geen waardering. Is dit in feite dan niet een ontkenning van het zijn, van het bestaan, überhaupt?

En het bewegingsonderwijs? Het gevaar ligt inderdaad op de loer, dat we voortdurend 'jagen' naar het vergroten van de bewegingscompetentie, zonder tussentijds te genieten van wat reeds bereikt is en van de mogelijkheden die de reeds verworven bewegingscompetentie biedt, zoals bij het spelen.³¹ Spelen in de betekenis die Gordijn hier-

29) Nadat zijn pedagogisch werk lange tijd in de schaduw heeft gestaan van zijn theologische werk, is er de laatste jaren meer aandacht voor de pedagoog Schleiermacher (zie b.v. Thoomes, 1989; Fuchs, 1998; Hopfner, 1999 en Hopfner (Hrsg.), 2001).

30) "Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung aus die Zukunft hat, muß zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart haben..." (Schleiermacher, 2000/1826, Band 2, p. 54). Het is mede in dit verband dat Schleiermacher grote opvoedkundige waarde hecht aan het spelen: "Spielen ist eigentlich das reine 'In der Gegenwart-Sein', die absolute Negation der Zukunft" (Schleiermacher, 2000/(1813/1814), Band 1, p. 202). Zijn tijdgenoot Schiller (1759-1805) gaat nog een stapje verder als hij schrijft: "...der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt" (Schiller, 1983/1795, p. 63 [15e Brief]).

31) We vatten 'spelen' hier op als 'speelse houding', als attitude ('play'). Voor een nadere uiteenzetting over het onderscheid tussen spelen in de betekenis van 'game' en spelen in de betekenis van 'play' verwijzen we naar Steenbergen, 2004 en Tamboer & Steenbergen, 2000.

aan verbindt, staat in het teken van het onderweg-zijn en van de verrassing. Het gaat niet om een toekomstig te bereiken doel of resultaat (zoals bij taakvolbrenging), maar om het hier-en-nu. In overeenkomstige zin houdt Van den Berg een pleidooi voor ‘spelen’ als een autotelische activiteit, een activiteit waarbij het doel in de activiteit zelf ligt:

“Mensen kunnen geheel en al opgaan in de mogelijke betekenissen die in een bewegingssituatie op te roepen zijn en laten zich daarbij niet leiden door de mogelijkheid om er iets buiten die activiteit mee te bereiken. [...]”

Autotelicititeit verwijst naar een mogelijkheid of liever ontvankelijkheid van mensen om ‘iets’ te doen dat buiten het bereik van een praktisch nut ligt. Als dat gebeurt, is er sprake van een spelende houding” (Van den Berg, 2002, p. 10).

Ten aanzien van bewegingsonderwijs concludeert Van den Berg dan:

“Bewegingsonderwijs kan en moet voor kinderen & jeugdigen namelijk kansen creëren om in bewegingssituaties (weer) te ontdekken wat spelen is (betekent)” (Van den Berg, 2002, p. 10).

Wat dit grondrecht van kinderen betreft, liggen er volop kansen in een bewegingsonderwijs dat recht wil doen aan kinderen!

3. Het recht van het kind te zijn zoals het is

“Dit grondrecht”, zo schrijft Görtzen, “omvat meer dan alleen maar het recht op eigen bezit (geld en speelgoed), op eigen vriendjes en eigen geheimpjes. Kinderen hebben ook recht op het maken van fouten, op wispelturigheid, onwetendheid, mislukkingen en het inslaan van dwaalwegen” (Görtzen, 1984, p. 99).

In de context van het onderwijs schrijft Stevens hierover:

“Het recht om te zijn wie je bent, is ons, hoewel in andere termen, in de actuele Nederlandse onderwijscontext wel vertrouwd. Het verwijst naar een actieve acceptatie van elk kind, van elke leerling, zoals deze tot uitdrukking komt in de erkenning van individuele verschillen als uitgangspunt van onderwijzen en in het streven om alle kinderen in de school de mogelijkheid tot een ononderbroken ontwikkeling te bieden. We spreken dan van adaptief onderwijs. Hiermee is gebroken met de traditie van respect voor kinderen in onze scholen in de zin van een passieve acceptatie van verschillen en individuele kenmerken. Wat in schoolconcepten wordt beleden krijgt nu misschien handen en voeten” (Stevens, 1999, pp. 86/87).

En in het bewegingsonderwijs? In het bewegingsonderwijs in de trant van Gordijn is een traditie aanwezig waarin in theorie en praktijk wordt geprobeerd dit grondrecht van kinderen te respecteren. Sterker nog, het bewegingsonderwijs is min of meer voort gekomen uit het besef van dit grondrecht. Eerder hebben we ‘het verhaal van Annie’ aangehaald. Deze ervaring heeft Gordijn in de jaren dertig tot het inzicht gebracht dat ‘elk mens mag zijn zoals ‘ie is’. Het streven van Gordijn om dit beginsel te vertalen naar het bewegingsonderwijs hebben we eerder het pedagogische ‘verschil-denken’ van Gordijn genoemd. Dit bleef eerst vooral theorie en een ideaal voor de praktijk, maar vanaf de jaren zeventig is daar het benodigde didactische ‘instrumentarium’ bij gekomen. Daar is hier en daar wel wat sleet in gekomen.³² Zowel de theorie en praktijk van het bewegingsonderwijs (in de lijn van Gordijn) zijn deels aan een herijking toe.³³ Op het omgaan met verschillen, waarop Stevens in het bovenstaande citaat doelt, komen we in de volgende paragraaf terug.

Dames en heren, hoewel ik mijzelf niet als een Korczakkenner beschouw, heb ik mij door Korczak laten inspireren en heb ik voorgesteld om zijn ‘grondrechten van het kind’ te laten fungeren als ‘filters’ bij ethisch-pedagogische overwegingen door de leerkracht.

Tegelijkertijd heb ik enkele vragen bij de opvattingen van Korczak, vooral bij de radicaliteit daarvan. De pedagogische verantwoordelijkheid van de leerkracht om bestaansvelden voor kinderen te openen en te verruimen, staat op gespannen voet met een radicale leervrijheid van het kind. Ik weet niet of Korczak dit laatste op een dergelijk geformuleerde wijze zou verdedigen, maar sommige uitleggers van zijn werk lijken dit te suggereren.³⁴ Gelet ook op de opvattingen van Gordijn en die van Levinas is een dergelijke vrijheid van het kind voor mij niet aan de orde. Het gaat om de mate waarin ik als opvoeder/leerkracht in de vrijheid van het kind mag en moet ingrijpen. Daarbij spelen voor mij de volgende overwegingen een rol:

1. De uniciteit van het kind; mijn respect voor zijn andersheid.
2. De gezamenlijkheid; ik denk dat het van het grootste belang is voor onze samenleving, dat kinderen ook rekening (leren) houden met de belangen van anderen en dat het van grote waarde is wanneer zij vreugde kunnen beleven aan het samen iets realiseren (d.w.z. dat de inbreng van de één de inbreng van de ander mogelijk maakt in het licht van een gezamenlijk nagestreefd doel).
3. De belangen van ‘de derde’; behalve het kind vóór mij, zijn er ook altijd anderen in het geding. Ook met hun belangen heb ik rekening te houden.

32) Zie hoofdstuk 5 van mijn dissertatie waarin bv. het gevaar van ‘vermethodiseren’ wordt genoemd (Heij 2006a).

33) *Met Perspectieven op bewegen* (Van Berkel e.a., [2005]) is voor wat de didactiek van het bewegingsonderwijs voor de basisschool betreft een belangrijke slag gemaakt, terwijl mijn dissertatie een bijdrage hoopt te leveren aan een discussie over de grondslagen van het bewegingsonderwijs.

34) Vgl. de discussie met Stevens tijdens zijn oppositie bij mijn promotie (Amsterdam, 21 juni 2006).

4. Mijn eigen draagkracht; Wat kan ik aan en wat kan ik opbrengen zonder zelf ten onder te gaan.

Ik ben hier niet uit en kan hier ook nooit volledig uitkomen. Voor dit (ethisch-pedagogische) dilemma is geen vaste, kant-en-klare oplossing mogelijk. Iedere keer weer zal ik in de situatie waarin ik mij bevind afwegingen moeten maken. Ik hoop en verwacht dat nadere studie van het werk van Korczak mij hier kan blijven inspireren.

Tot zover de rebelse opvattingen van Janusz Korczak, waarmee ik het gedeelte over mijn rebelse inspiratoren afsluit.

De bewegingsagoog Gordijn, de filosoof Levinas en de pedagoog Korczak, voor mij staan ze op één lijn. Geïnspireerd door de andersheid van de ander en geleid door respect en waardering voor de uniciteit van de medemens. Denkers in de marge, rebellen tegen de hoofdstroom in. Hoe kan ik hun opvattingen recht doen ten gunste van de Ander, van leerlingen in het (bewegings)onderwijs?

De 'pedagogiek van het respect' van Janusz Korczak

- Stelt het pedagogische denken en doen onder kritiek en wijst alternatieve wegen
- Respect voor de 'grondrechten van het kind':
 - * Het recht van het kind op de eigen dood (om het volle leven te kunnen leven)
 - * Het recht van het kind op de huidige dag (activiteiten moeten hier-en-nu zinvol zijn)
 - * Het recht van het kind om te zijn zoals het is (acceptatie van zijn/haar eigenheid)

De opvattingen van Gordijn, Levinas en Korczak hebben aan de basis gestaan van mijn filosofische en pedagogische doordenking van bewegingsonderwijs. Dit heeft geleid tot een beschrijving van grondslagen van wat ik in de loop van mijn onderzoek ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs ben gaan noemen. Enkele aspecten daarvan wil ik in het navolgende gedeelte bespreken.

5.1. Meteen maar de kaarten op tafel...

Bewegingsonderwijs is een leervak. Een vak dat een plaats in het onderwijs verdient. Voor de rechtvaardiging daarvan en het verantwoord lesgeven daarin is een nadrukkelijke en gedegen visie noodzakelijk (Verveld, 2007). Het is nogal wat, dat we het gedrag en daarmee ook de ontwikkeling van leerlingen opzettelijk beïnvloeden! We zijn onze leerlingen, hun ouders en de maatschappij verplicht dat we goed nadenken van waaruit en waartoe we onze leerlingen beïnvloeden. Vertrekpunt daarbij is de vraag: Waar moet bewegingsonderwijs aan voldoen zodat kinderen daarin tot hun recht kunnen komen? Op zoek naar een antwoord zullen we maar meteen de kaarten op tafel leggen...

Bewegingsonderwijs is een gebeuren tussen mensen. Daarmee is niets nieuws gezegd, want het hele menselijke bestaan is een gebeuren tussen mensen. De filosoof Heidegger typeerde het bestaan van mensen als een ‘Mitsein’, een zijn onder de mensen. Anderen beïnvloeden mijn doen en laten op diepgaande wijze. Als ik ’s morgens in de spiegel kijk om mijn haren te kammen, kijken anderen (denkbeeldig) over mijn schouder mee. De mens, zo zeggen we ook wel, is een sociaal wezen. Niet alleen beïnvloeden anderen mij, maar mijn doen en laten raakt ook anderen. Als ik Emma een beurt geef om iets voor te doen, onthoud ik deze gelegenheid aan de 29 andere leerlingen in mijn klas. Als ik ervoor kies het rapportcijfer voor mijn vak te laten bepalen door objectief-meetbare resultaten (citius, altius, fortius), ontmoedig ik daarmee leerlingen die genetisch minder zijn toegerust. Omdat mijn bestaan dat van anderen altijd raakt, omdat er altijd verschillende belangen in het geding zijn, omdat mijn verantwoordelijkheid voor anderen altijd in het spel is, is het menselijk bestaan van meet af aan en altijd ethisch. Ethiek gaat immers om de verantwoordelijkheid van de één voor de ander(en). Je zou ook kunnen zeggen, dat ons bestaan zich afspeelt binnen een ethische context. Dit geldt dan ook altijd voor bewegingsonderwijs als een onderdeel van ons bestaan.

Voor bewegingsonderwijs geldt bovendien dat dit zich altijd afspeelt binnen een pedagogische context. Immers, onderwijs betreft een geïnstitutionaliseerd onderdeel van de opvoeding, waarin ouders ten dele en tijdelijk opvoedingsverantwoordelijkheid overdragen aan onderwijzers (m/v) en leraren (m/v).

Als we het bovenstaande samenvatten kunnen we stellen, dat bewegingsonderwijs van meet af aan en altijd plaats vindt onder een ethische en pedagogische paraplu. Alles wat ik onder die paraplu doe, waaronder mijn lessen bewegingsonderwijs, wordt geleid en gekleurd door ethische-pedagogische uitgangspunten en beslissingen. Ook als ik me hier niet of nauwelijks van bewust ben...

Bewegingsonderwijs betreft een ethisch-pedagogisch gebeuren
Dit uitgangspunt leidt en kleurt mijn uitgangspunten en beslissingen

Dit gegeven vraagt om een visie op bewegingsonderwijs die aan dit ethische en pedagogische aspect recht doet. Een poging daartoe is de uitwerking die we hebben aangegeleid met 'verantwoord' bewegingsonderwijs.³⁵

5.2. Het begrip 'verantwoord' bewegingsonderwijs

Wat bedoelen we met het begrip 'verantwoord' bewegingsonderwijs?

Het is me in het onderwijs erom te doen, dat kinderen tot hun recht kunnen komen. Hiertoe moeten zij de gelegenheid krijgen zich te ontwikkelen en te ontdekken wat hen aanspreekt, waarin zij zich verder kunnen en willen ontplooiën. Mede op grond daarvan kunnen zij hun plek vinden in de maatschappij, nu en later.



Zoveel appels. Wat nu?

35) Zie over 'verantwoord' bewegingsonderwijs de besprekingen van Henk van der Loo (2006), Edwin Timmers (2006), Han Kemper (2006) en Jacqueline Kuijpers (2006).

In het bewegingsonderwijs gaat het er meer specifiek om dat kinderen zich bewegend kunnen ontwikkelen en zich bewegend thuis voelen in hun leefwereld. Dit is van groot belang omdat bewegen een fundamentele plaats inneemt in het bestaan van mensen. Om het lichamelijk er-zijn en de bewegingscompetentie van kinderen en jeugdigen te bevorderen is pedagogisch verantwoord bewegingsonderwijs nodig. Omdat bewegingsonderwijs, zoals eerder aangegeven, een gebeuren is waarbij interesses en belangen van meerdere personen in het geding zijn, moet bewegingsonderwijs niet alleen pedagogisch verantwoord zijn, maar ook ethisch verantwoord. ‘Verantwoord’ bewegingsonderwijs betreft een visie op bewegingsonderwijs die aan deze aspecten tegemoet wil komen.

Met het begrip verantwoord bewegingsonderwijs doelen we:

- enerzijds op een verantwoording van de kernvragen over het wat, waartoe en hoe van bewegingsonderwijs (wat wil ik met mijn onderwijs, hoe ga ik dat aanpakken en waartoe wil ik dat eigenlijk en waarom op die manier?),
- anderzijds doelen we met de aanduiding ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs op een wijze van omgaan met leerlingen die gekenmerkt wordt door verantwoordelijkheid. Hier opgevat als: het respecteren en waarderen van verschillen tussen leerlingen.³⁶

Dit laatste betreft verantwoord bewegingsonderwijs in de betekenis van antwoord geven op het appèl (hulpvraag) dat een kind, juist vanwege zijn kind-zijn, op mij (als leraar) doet. Dat appèl kunnen we zien als: help me tot m’n recht te komen, me te ontwikkelen, help me gelukkig te worden!

‘Verantwoord’ bewegingsonderwijs betreft dus bewegingsonderwijs, dat zich bewust is van zijn grondslagen en dat ethisch-pedagogisch ingebed is. Daarmee is de andersheid van de Ander, in ons geval leerlingen, in het geding. En daarbij staat de leerkracht bewegingsonderwijs voor de onmogelijke opgave om volledig recht te doen aan de verschillen tussen zijn of haar leerlingen. Een onmogelijke opgave waarvoor hij of zij iedere les tóch weer staat en waarmee zo goed mogelijk moet worden omgegaan.

5.3. Het doel van ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs

Na deze toelichting op het begrip ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs, kan het doel daarvan nu als volgt worden aangegeven:

³⁶ In het navolgende wordt alleen ingegaan op dit tweede aspect. Voor de verantwoording van de kernvragen verwijzen we naar Heij, 2006a, pp. 327-367.

Het gaat in het bewegingsonderwijs om het creëren van kansen en mogelijkheden voor kinderen en jeugdigen om in bewegingssituaties:

- de eigen bewegingsmogelijkheden (bewegingscompetentie) in een gewenste richting te ontwikkelen en
- de meerwaarde van het met-elkaar bewegen te onderkennen

Hierbij spelen de begrippen uniciteit en gezamenlijkheid een cruciale rol.

Uniciteit duidt op de éénmaligheid en onvervangbaarheid. Respect voor de uniciteit van individuen betekent, dat mensen de ruimte moeten krijgen, ieder naar eigen mogelijkheden, om een deel van wat er mogelijk is aan betekenisverlening eigen te maken, tot bestaansveld te maken. Bestaansveld is dát wat voor jou belangrijk is, wat er voor jou toe doet. Dat is geen solistisch gebeuren.

Onder gezamenlijkheid verstaan we, met Maan en Van den Berg: “dat de inbreng van de een de inbreng van de ander mogelijk maakt en dat daarbij een overkoepelend belang wordt onderkend”.³⁷ Dit is precies wat bij voorbeeld een voetbalcoach met zijn elftal nastreeft, namelijk dat de spelers zich in dienst stellen van een gezamenlijk doel (bv. meer doelpunten maken dan de tegenstander). Om dat doel te bereiken is de inzet van de unieke kwaliteiten van elke speler noodzakelijk, maar wél binnen en ten aanzien van het gezamenlijke doel. Ook in het bewegingsonderwijs gaat erom dat iedere leerling zijn of haar unieke kwaliteiten ontdekt en ontwikkelt, maar dat deze ook ingezet en ingevoegd worden in het grotere geheel, te weten het groepje waarmee je werkt of het team waarin je speelt.

5.4. ‘Verantwoord’ omgaan met verschillen tussen leerlingen

Hoewel we ons beperken tot uitgangspunten van ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs, kunnen uit het bovenstaande wel enkele ‘aanwijzingen’ voor het ‘verantwoord’ omgaan met verschillen tussen leerlingen afgeleid worden.

De uniciteit van de leerling of het grondrecht van het kind ‘te zijn zoals het is’, impliceert ten aanzien van het bewegingsonderwijs ruimte voor zijn andersheid en vraagt in het verlengde daarvan om een ‘verantwoord’ omgaan met verschillen tussen leerlingen. Met de woorden van Stevens gaat het om een actieve acceptatie van het kind die tot uitdrukking moet komen in de erkenning van individuele verschillen.

In het onderwijs hebben we te maken met grote verschillen tussen leerlingen, zowel ten aanzien van ontwikkelingsmogelijkheden als reeds geboekte ontwikkelingsresultaten. Gelet op ons onderwijssysteem en de wijze waarop selectie voor vervolgonderwijs na het basisonderwijs tot stand komt (op basis van cognitieve competenties), zijn

37) De oorspronkelijke omschrijving van Maan luidt: “...gezamenlijkheid, d.w.z. de inbreng van de één maakt de inbreng van de ander mogelijk” (Redactie, 1978, p. 15). In vakgesprekken over het onderwijs in de Leer van het Menselijk Zich Bewegen hebben Van den Berg en ik deze omschrijving uitgebreid. De in de tekst vermelde omschrijving is gepubliceerd in Van den Berg, 2003, p. 43.

verschillen tussen leerlingen binnen de lessen bewegingsonderwijs nóg groter dan in de meeste overige vakken. Waar dus het ‘verantwoord’ omgaan met verschillen in het onderwijs in het algemeen al van groot belang is, is dit ten aanzien van het bewegingsonderwijs zo mogelijk nog groter. Kortom, bewegingsonderwijs heeft ten aanzien van het niveau van bewegen en bewegingsmogelijkheden van kinderen te maken met zeer heterogeen samengestelde schoolklassen. Om ieder kind hierin tot zijn of haar recht te kunnen laten komen moet de leerkracht bewegingsonderwijs ‘verantwoord’ om kunnen gaan met deze verschillen. Het gaat hierbij met andere woorden om het respecteren en waarderen van verschillen tussen leerlingen. Waar moeten we dan aan denken in het kader van bewegingsonderwijs?

Om dit te verduidelijken zullen we twee principieel verschillende wijzen van omgaan met verschillen ideaaltypisch tegenover elkaar plaatsen. Daarbij gaat het enerzijds om het wegwerken van verschillen (homogeniserend bewegingsonderwijs) en anderzijds om het respecteren en waarderen van verschillen (‘verantwoord’ bewegingsonderwijs).

In de praktijk van het bewegingsonderwijs, zo constateren we, komen vele mengvormen voor. We benadrukken echter dat het hier om principieel verschillende uitgangspunten gaat, die samenhangen met een visie op opvoeden en de taak van het bewegingsonderwijs hierin. Dit zijn geen vrijblijvende zaken. Wél realiseren we ons dat de omstandigheden allerlei compromissen noodzakelijk kunnen maken waar de leerkracht zich terdege van bewust is en die hij of zij ook als zodanig kan beargumenteren en verantwoorden. We benadrukken dit, omdat deze wijzen van omgaan met verschillen verstrekkende pedagogische implicaties hebben.

1. Wegwerken van verschillen

Veel leerkrachten bewegingsonderwijs, vaak zelf goede bewegers en vaak via selectie op hun bewegingscompetentie tot de opleiding voor leerkrachten bewegingsonderwijs toegelaten, laten zich leiden, of zijn ten minste beïnvloed, door het paradigma van de top- en wedstrijd sport. In de top- en wedstrijd sport wordt veelal uitgegaan van ideaaltypische bewegingsuitvoeringen (zó hoort een smash uitgevoerd te worden, of dááaraan moet een goede salto voldoen) en/of vaststaande eindvormen/-spelen (voetbal is elf tegen elf, met toepassing van alle officiële spelregels). In hiervan afgeleide onderwijsvormen wordt in het oefenen van de perfecte of juiste techniek geprobeerd om de tekorten van de leerlingen ten aanzien van die techniek, of ten aanzien van de ideale (vaststaande) eindvorm, weg te werken en daarmee ook de verschillen tussen hen.

Bewegingsonderwijs als het wegwerken van verschillen tussen leerlingen in de richting van een bepaald 'ideaal'.

Puntsgewijs laten we enkele kenmerken van het 'wegwerken van verschillen' volgen:

Centraal:	Het meest in het oog springend hierbij is het (nog) niet-kunnen van leerlingen
Kind:	Een kind wordt hierbij gezien als een unieke verzameling van tekorten
Doel:	Het doel van bewegingsonderwijs is hierbij gelegen in het wegwerken van de individuele tekorten en van de verschillen tussen leerlingen
Probleem:	De tekorten bij veel/sommige leerlingen zijn zo groot, dat de lesgever bijna niet weet waar hij/zij moet beginnen
Resultaat:	Leerkrachten vallen terug op standaardoplossingen zoals vaste methodieken
Metafoor:	Confectie
Differentiëren:	Meestal wordt gekozen voor niveau-homogene groepjes, d.w.z. alle goede bewegers bij elkaar (= degenen die qua kunnen al dichterbij het einddoel zitten) en alle zwakkere bewegers bij elkaar (= degenen die zich qua niveau verder van het einddoel bevinden)

Uit gesprekken is gebleken dat vragen naar de opvattingen van de leerkracht ten aanzien van bijvoorbeeld materiaalgebruik, hantering van regels en wijzen van differentiëren de positie omtrent het omgaan met verschillen nog niet of maar gedeeltelijk duidelijk maken. Een vraag die naar de kern van de zaak voert, is die naar de wijze van beoordelen: Wat komt er op het rapport te staan en op grond waarvan? Bij het paradigma 'wegwerken van verschillen' kan een beoordelingswijze worden verwacht, die tot stand komt door kinderen te vergelijken met elkaar, of door hen te meten ten opzichte van de maatstaven die de leerkracht 'in het hoofd' heeft of op papier in de vorm van beoordelingsschalen. Vaak resulteert dit in een rapportcijfer, waarbij de zeven van de ene leerling 'vergelijkbaar' is met die van een andere leerling. Hierbij worden 'objectieve' criteria en maatstaven gehanteerd.

2. Respecteren en waarderen van verschillen

Tegenover het paradigma van de wedstrijd- en topsport stellen wij het ethisch-pedagogische paradigma van de uniciteit van de leerlingen en de na te streven gezamenlijkheid. Concreet betekent dit dat de leerkracht bewegingsonderwijs probeert af te zien van de eigen beelden en idealen, en dat hij zijn startpunt van denken en doen neemt bij de mogelijkheden en eigen inbreng van de leerlingen. Van daaruit kan de bewegingscompetentie worden gestimuleerd.

Bewegingsonderwijs als het uitbouwen van individuele bewegingsmogelijkheden. Hierbij worden verschillen tussen deelnemers gerespecteerd en gewaardeerd.

Puntsgewijs levert dit het volgende overzicht:

Centraal:	Het meest in het oog springend hierbij is het uitbreiden van bewegingsmogelijkheden van leerlingen (uniciteit) en het leren omgaan met onderlinge verschillen en deze inzetten t.b.v. een overkoepelend belang (gezamenlijkheid)
Kind:	Een kind wordt beschouwd als een unieke verzameling van mogelijkheden.
Doel:	Het doel van bewegingsonderwijs is hierbij gelegen in het (verder) ontwikkelen van de bewegingscompetentie en het bevorderen van gezamenlijkheid
Probleem:	Er zijn meerdere zinvolle vervolgen mogelijk om de bewegingsmogelijkheden van leerlingen uit te bouwen: volgordeproblematiek
Resultaat:	Noodzaak om vakkundig te kunnen observeren en creatief te zijn met interventies
Metafoor:	Maatwerk
Differentiëren:	Bij de samenstelling van groepjes wordt (in het algemeen) niet geprobeerd verschillen in het deelnemen aan bewegingssituaties te vermijden; positief uitgedrukt: er wordt gewerkt met (in meerdere opzichten) heterogene groepjes (niveau-, cultuur- en geslachtsverschillen)



Uniciteit en gezamenlijkheid

Het afzien van standaardisering (bv. van officiële spelregels en traditionele sportmaterialen), van vaste leervolgordes en methodieken, vraagt om een grote observatie- en interventiedeskundigheid van de lesgever, naast veel creativiteit in het arrangeren van bewegingsonderwijsleersituaties op maat, en gevoeligheid voor de inbreng en wensen van leerlingen. Ook bij het ‘respecteren en waarderen van verschillen’ is het ‘beoordelen’ een ‘kritische factor’ in de zin dat de keuzes en beslissingen hieromtrent illustratief zijn voor de visie van de leerkracht bewegingsonderwijs. Wat komt er op het rapport te staan en op grond waarvan?

In *Wat beweegt ons* uit 1975 (!) lezen we hierover: “...het gaat ons om ontwikkelingsresultaat. We menen dat daarom als criterium voor de mate van bereiking daarvan moet worden gehanteerd: vergelijking van de persoon met zichzelf” (Gordijn et al, 1975, p. 98). We vinden dit onverminderd van waarde. De periodieke ‘voortgangsrapportage’ (bijvoorbeeld in de vorm van een woordrapport) kan informatie geven over de wijze waarop en de mate waarin een leerling met zijn of haar mogelijkheden:

- kans heeft gezien zichzelf binnen de lessen bewegingsonderwijs te ontwikkelen,
- gebruik heeft gemaakt van de aangereikte ontwikkelkansen en
- heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van anderen en aan een prettige sfeer in de klas.

Omdat wij op pedagogische gronden van mening zijn dat kinderen binnen het bewegingsonderwijs moeten kunnen ontdekken wat er voor hen toe doet in en ten aanzien van bewegen en de bewegingscultuur, kan er in de voortgangsrapportage ook een opmerking staan ten aanzien van ‘objectieve’ prestaties. Bij een leerling met wat min-

der bewegingstalenten kan daar bij voorbeeld staan: “Hoewel je erg goed je best hebt gedaan waren de scores bij de atletiekactiviteiten (hoogspringen, verspringen en sprinten) niet zo hoog. Bij de duurloop heb je erg goed doorgezet en het veel langer volgehouden dan de vorige keer”. Bij een getalenteerde beweger kan er bij voorbeeld staan: “Nou, je hebt het weer gelapt. Ook dit keer was je de hoogste springer van de hele klas en nu zelfs nog een stukje hoger dan de vorige keer”.

De voortgangsrapportage is subjectief in de zin dat de leerkracht ‘aansluit’ bij de leerling (subject).

In het voorgaande hebben we (slechts) enkele uitgangspunten voor ‘verantwoord’ bewegingsonderwijs geschetst. Waar het op aan komt, is de wijze waarop deze gehanteerd worden door de lesgever. De didactiek van het bewegingsonderwijs kan hierbij nadere richtingen wijzen.

Het pedagogische verschil-denken van Gordijn

- De les die ‘Annie’ ons leert: Elk mens mag zijn zoals ‘ie is!
- In opvoeding en onderwijs gaat het om: ontwikkeling van de individualiteit
- Streven naar: gezamenlijkheid van uniciteiten (veronderstellen elkaar)

Het differentiedenken van Levinas

- De radicale, onherleidbare, andersheid van de Ander: alteriteit
- Filosofische onderbouwing van het pedagogische verschildenken van Gordijn
- De relatie Ik en de Ander wordt ten diepste gekenmerkt door verantwoordelijkheid
- Ethiek gaat over mijn verantwoordelijkheid voor de Ander, maar naast deze Ander vóór mij zijn er nog vele andere anderen: ‘de derde’. Noodzaak tot rechtvaardigheid

De ‘pedagogiek van het respect’ van Janusz Korczak

- Stelt het pedagogische denken en doen onder kritiek en wijst alternatieve wegen
- Respect voor de ‘grondrechten van het kind’:
 - * Het recht van het kind op de eigen dood (om het volle leven te kunnen leven)
 - * Het recht van het kind op de huidige dag (activiteiten moeten hier-en-nu zinvol zijn)
 - * Het recht van het kind om te zijn zoals het is (acceptatie van zijn/haar eigenheid)

‘Verantwoord’ bewegingsonderwijs

- ‘Verantwoord’ bewegingsonderwijs als een wijze van omgaan met leerlingen die gekenmerkt wordt door verantwoordelijkheid
- Kernbegrippen:
 - * verantwoordelijkheid: uniciteit en gezamenlijkheid in het teken van (samen) ‘lukken’ en geluk
 - * respecteren en waarderen van verschillen tussen leerlingen
- ‘Verantwoord’ bewegingsonderwijs als verantwoording van de kernvragen over het wat (doel), het waartoe (perspectief) en het hoe (de wijze waarop het onderwijs wordt vorm gegeven) van bewegingsonderwijs
- Doel: Het gaat in het bewegingsonderwijs om het creëren van kansen en mogelijkheden voor kinderen en jeugdigen om in bewegingssituaties de eigen bewegingsmogelijkheden (bewegingscompetentie) in een gewenste richting te ontwikkelen en de meerwaarde van het met-elkaar bewegen te onderkennen
- Perspectief: Verantwoordelijkheid in ethische zin verwijst naar ‘sociale rechtvaardigheid’. Opvoeding is gericht op individualiteitontwikkeling. Zij krijgt zin en richting vanuit het bredere perspectief van de sociale rechtvaardigheid. Bewegingsonderwijs is gericht op individualiteitontwikkeling in en door bewegingssituaties. Het krijgt zin en richting vanuit het perspectief van de opvoeding, maar ook vanuit het bredere perspectief van de sociale rechtvaardigheid
- Onderwijs: In het onderwijsleerproces gericht op individualiteitontwikkeling fungeren uniciteit, gezamenlijkheid en de ‘grondrechten van het kind’ (Korczak) als flankerende ethisch-pedagogische filters bij overwegingen en beslissingen van de leerkracht

Ten slotte

Dames en heren, ik ga afronden.

Ik ben er ten diepste van overtuigd, dat het bevorderen van uniciteit en gezamenlijkheid cruciaal is voor het bewegingsgeluk van onze leerlingen en uiteindelijk ook voor de samenleving als geheel. Of, met de prachtige woorden van Karel Verweij: “Geluk dat in het deelnemen aan bewegingsactiviteiten ontsloten kan raken is de poëzie, de galm van het leven zelf” (Verweij, 2002, p. 82).

Om dit uit te dragen is het voor mij als opleidingsdocent van het grootste belang om inspiratiebronnen te vinden die mij verontrusten, steeds opnieuw. Ik moet onrustig blijven bij de wetenschap dat mijn onderwijs anderen, studenten, onontkoombaar geweld aandoet, hen tekort doet. Ik moet me daarvan bewust blijven en steeds opnieuw zoeken naar verbeteringen. Onderwijs geven is prioriteiten stellen en in het woord prioriteiten hoor je de afvallers al. Dáár wil ik oog voor houden en ‘verontrustende’ denkers als Gordijn, Levinas en Korczak helpen me daarbij. Zij houden me scherp! Als u daarvan in mijn visie op (bewegings)onderwijs iets hebt kunnen proeven, ben ik tevreden. Als u daardoor zelf(s) geïnspireerd mocht raken, zou me dat gelukkig stemmen.

Ik wil deze rede graag afsluiten met enkele dankwoorden. Ze betreffen:

- Allereerst Evert van Olst. Hij is niet alleen de wijze promotor van mijn dissertatie, maar ook inspirerend reisgenoot op het studieterrein van filosofie en theologie. Aan hem draag ik met groot respect en met zeer veel genoegen deze eerste Windesheim Doctoraatsrede op.
- Copromotor Jan Tamboer, mijn leermeester op het gebied van de bewegingsfilosofie. Van hem heb ik de kritische conceptuele analyse en het grondslagendenken geleerd.
- Copromotor Adri Vermeer, doorwinterde promotor en pedagoog. Zijn ervaring en doorzetendheid zijn mijn onderzoek zeker ten goede gekomen.
- Het managementteam van de Calo, m.n. in de personen van Cees Klaasen, de voormalige afdelingsdirecteur en Henk van der Palen mijn opleidingsmanager. Ik dank hen voor de wijze waarop ze mijn onderzoek gefaciliteerd hebben.
- Het Bestuur van de Faculteit der Bewegingswetenschappen van de Vrije Universiteit en in het bijzonder de voormalige Decaan, Prof. Peter Hollander. Ik dank hen dat ze mij zo coulant gesteund hebben.
- Het Bestuur van 't Web, netwerk rondom bewegen, dat op een beslissend moment een belangrijke duit in het onderzoekszakje deed.
- En voorts allen die ik nu niet nader kan noemen!³⁸

Ik dank ú voor uw aandacht!

38) Zie ook het ‘woord vooraf’ van mijn dissertatie (Heij, 2006a).

Literatuur

- Berg, G.W. van den (1978). Op weg naar een andere turncultuur. *Richting*, nr. 6, pp. 116-120.
- Berg, G.W. van den (2002). *Gebeurt het wel? - Een kritisch-constructieve doordenking van concepten ten behoeve van een verdere ontwikkeling van de theorie en praktijk van het bewegingsonderwijs*. Zwolle: Afdeling Calo/Christelijke Hogeschool Windesheim.
- Berg, G.W. van den (2003). *Gebeurt het wel? - Een kritisch-constructieve doordenking van concepten ten behoeve van een verdere ontwikkeling van de theorie en praktijk van het bewegingsonderwijs*. 't Web – Tijdschrift van de Werkgroep *Bewegingsonderwijs, -therapie en -recreatie*, nr. 2, pp. 36-51.
- Berkel, M. van, e.a. [2005]. *Perspectieven op bewegen - Didactiek bewegingsonderwijs voor de basisschool*. Z. pl.: 't Web, netwerk rondom bewegen.
- Brink, C. van den (1975). Een mens te zijn op aarde. In: Crum, B.J. (red.). *Bewegen is leven* [Liber amicorum C.C.F. Gordijn], (pp. 22-37). Baarn: Bosch & Keuning.
- Camus, A. (1963/1956). *De val*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Driel, G. van & Heij, P. (Red., 2007). *De geboren aanpasser – Visies op het totstandkomen en beïnvloeden van menselijk bewegen*. Reeks Gordijn Lezingen 2. Z. pl.: 't Web, netwerk rondom bewegen.
- Fuchs, B. (1998). *Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik - Klärende Theorie und besonnene Praxis*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. [Thesis]
- Gordijn, C.C.F. (1948). De lichamelijke opvoeding scheef in 't rijtje. *De Christelijke School*, 1, 432-437.
- Gordijn, C.C.F. (1954). *De achtergronden ener Christelijke Lichamelijke Opvoeding*. Zeist: Dijkstra's Uitgeverij.
- Gordijn, C.C.F. (1958). *Bewegingsonderwijs in het onderwijs- en opvoedingstotaal*. Kampen: J.H. Kok. [Thesis]
- Gordijn, C.C.F. [1959]. *Spel en Sport in onze maatschappij door de christen bedreven*. Rotterdam: Nederlandse Christelijke Sport Unie.
- Gordijn, C.C.F. (1961). *Bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Gordijn, C.C.F. (1968). *Inleiding tot het bewegingsonderwijs*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Gordijn, C.C.F. (1971). "Ik interesseer mij voor bewegende mensen". Hilversum: I.K.O.R., 24-10-1971 [TV-portret].
- Gordijn, C.C.F. (1975). *Avontuur en voorspelling*. Amsterdam: Vrije Universiteit.
- Gordijn, C.C.F. (1976a). *Bewegen en ritme en gezamenlijkheid*. *Rib Journaal*, 2, nr. 2, pp. 70-74.
- Gordijn, C.C.F. (1976b). Sport geeft de gehandicapte handen en voeten. In: *N.K.S.- sportcahier*, nr. 9: *De lichamelijk gehandicapte en de sport*, pp. 4- 9.

- Gordijn, C.C.F. (1980). Bewegingsonderwijs in de maatschappij en in de samenleving. In: Nauta, J. & Vlasblom, H.J. *Lichamelijke opvoeding in perspectief* [Liber amicorum K. Rijdsdorp], pp. 141-155. Lochem: De Tijdstroom.
- Gordijn, C.C.F. (i.v.). *Verzameld werk C.C.F. Gordijn – Deel III: Bewegend er-zijn* (1975-1984). Redactie P. Heij & J.L.D. van der Vlies. Nijverdal: Publicatiefonds 't Web, netwerk rondom bewegen.
- Gordijn, C.C.F. & Brink, C. van den [1969]. *Bewegingsonderwijs aan het geestelijk gehandicapte kind*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Gordijn, C.C.F., Brink, C. van den, Meerdink, P., Tamboer, J.W.I. & Vermeer, A. (1975). *Wat beweegt ons*. Baarn: Bosch & Keuning.
- Görtzen, R. (1984). *Weg met de opvoeding - Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, Ekkehard von Braunmühl en Alice Miller*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Görtzen, R. (1985). Janusz Korczak: Een mensen leven voor het kind - Tentoonstelling over Poolse arts-pedagoog. *Ad Valvas*, 29 maart 1985.
- Heij, P. (1983). Turnen – Want er is meer! *Tijdschrift van de Werkgroep Bewegingsonderwijs*, 1983, 4, pp. 40-44.
- Heij, P. (1985). De gymnastiekvereniging onderweg. In: H. Anema & N. Torenstra (Red.). *KNCGV 75: 75 Jaar turnen – Groei in de sport – Bewegend perspectief*, pp. 20, 21, 23-25. Amersfoort: KNCGV.
- Heij, P. (1989). “Ik interesseer mij voor bewegende mensen” – Ter gelegenheid van de 80-ste verjaardag van professor Gordijn. *Lichamelijke Opvoeding*, 77, (7), 328-332 + (8), 376-379.
- Heij, P. (1999a). C.C.F. Gordijn (1909-1989). *'t Web – Tijdschrift van de Werkgroep voor Bewegingsonderwijs, -therapie en -recreatie*, (1), 47-55.
- Heij, P. (1999b). Het spel niet verspelen! – Gordijn en spel en sport. *'t Web – Tijdschrift van de Werkgroep voor Bewegingsonderwijs, -therapie en -recreatie*, (1), 15-24.
- Heij, P. (2006a). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs – Filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Damon. [Thesis]
- Heij, P. (2006b). Korczak en het bewegingsonderwijs. Ethisch-pedagogische overwegingen. In: Berding, J. & Cappon, T. (red.). *Scholen voor het leven – De inspirerende visie van Janusz Korczak* [Jaarboek 2006], pp. 45-54. Amsterdam: Janusz Korczak Stichting.
- Heij, P. (2008). 'Verantwoord' bewegingsonderwijs. *Lichamelijke Opvoeding*, 96, 4, pp. 16-19.
- Heij, P. (i.v.). Bibliografie C.C.F. Gordijn (1942-1984) - Chronologisch overzicht met publicaties. In: C.C.F. Gordijn: *Verzameld werk C.C.F. Gordijn – Deel III: Bewegend er-zijn* (1975-1984). Redactie P. Heij & J.L.D. van der Vlies. Nijverdal: Publicatiefonds 't Web, netwerk rondom bewegen.

- Heij, P. (i.v.). *Mensen tot hun recht laten komen... - Bewegingsbeïnvloeding in een ethisch-pedagogisch kader* [Tekst Derde Gordijn Lezing].
- Heij, P. & Driel, G. van (2004). *Retrospectief Respect – Over de actualiteit van enkele noties van C.C.F. Gordijn in het bewegingsonderwijs, de psychomotorische therapie en de sport. Reeks Gordijn Lezingen 1*. Z. pl.: 't Web, netwerk rondom bewegen.
- Heij, P. & Driel, G. van (i.v.). *Mensen tot hun recht laten komen... - Bewegingsbeïnvloeding, hulpverlening en organisatieverandering in het licht van Levinas*. [Bundel Derde Gordijn Lezing]
- Hopfner, J. (1999). *Das Subject im neuzeitlichen Erziehungsdenken - Ansätze zur Überwindung grundlegender Dichotomien bei Herbart und Schleiermacher*. Weinheim und München: Juventa. [Thesis]
- Hopfner, J. (Hrsg.) (2001). *Schleiermacher in der Pädagogik*. Würzburg: Eggon.
- Kamp, W. van de (2007). Terug naar de basis? *Lichamelijke Opvoeding*, 96, 9, pp. 44-46.
- Keij, J. (1992). *De structuur van Levinas' denken – In het perspectief van een ontwikkelingsgang*. Kampen: Kok Agora. [Thesis]
- Keij, J. (1993). *Eenvoudig gezegd: Levinas – Een nieuwe blik op mens en wereld*. Kampen: Kok Agora/Kapellen: DNB/Pelckmans.
- Keij, J. (1998). *Zekerheid over onzekerheid – Eigen verantwoordelijkheid bij beslissingen in de zorg*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.
- Keij, J. (2006). *De filosofie van Emmanuel Levinas - In haar samenhang verklaard voor iedereen*. Kampen: Klement/Pelckmans.
- Kemper, H. (1990). *Erziehung als Dialog*. München: Juventa.
- Kemper, H.C.G. (2006). Voor u gelezen... Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs [Boekbespreking]. *Haptonomisch Contact*, 17, nr. 4, pp. 28, 29.
- Korczak, J. (1986). *Hoe houd je van een kind*. Utrecht: Bijleveld.
- Korczak, J. (2001). *Dagboek - In het ghetto van Warschau*. *Korczakiana* 4. Redactie R. Görtzen. Amsterdam: SWP.
- Kuijpers, J. (2006). De bink moet inbinden. *NRC Handelsblad* (rubriek 'Schoolvoorbeeld'), 8 juli 2006.
- Levinas, E. (1984⁶). *Het menselijk gelaat – Essays van Emmanuel Levinas*. Baarn: Ambo.
- Levinas, E. (1986). *Jij die mij aanziet – Een gesprek met de Joodse filosoof Emmanuel Levinas*. Hilversum: IKON, 9 mei 1986 [TV-portret].
- Levinas, E. (1987/1961). *De totaliteit en het Oneindige – Essay over de exterioriteit*. Vertaling Th. de Boer & C. Bremmers. Baarn: Ambo.
- Levinas, E. (1989). *Het spoor van het Andere*. Vertaling R. Moolenaar en R. van der Plas. *Stoicheia*, 4, 2, pp. 97-115.

- Lommen, N. (1984). Gesprek met professor dr. C.C.F. Gordijn. *De Lichamelijke Opvoeding*, 72, (14), 526, 527.
- Loo, H. van der (2006). Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs [Boekbespreking]. *Thomas-Bulletin*, 46, september, pp. 12-16.
- Meerdink, P. (1995): Korte ideeëngeschiedenis van de CALO. In: P. Heij (red.): *Dabhar* (10-18). Zwolle: Calo/Sector Hoger Pedagogisch Onderwijs/Chr. Hogeschool Windesheim.
- Redactie (1978). Wat zien ik? Stof - Een samenspraak van Cor Maan, Gijs v.d. Berg en Gert van Driel met de deelnemers van Austerlitz '78. *Tijdschrift van de Werkgroep Bewegingsonderwijs*, nr. 8, pp. 5-25.
- Redactie (1985). Opvoeding verkrachting van kinderziel – René Görtzen schreef 'Weg met de opvoeding'. *Ad Valvas*, 19 april 1985.
- Schiller, F. (1983/1795). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schleiermacher, F. (2000a). *Texte zur Pädagogik - Kommentierte Studienausgabe. Band 1*. Hrsg. M. Winkler & Brachmann, J. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schleiermacher, F. (2000b). *Texte zur Pädagogik - Kommentierte Studienausgabe. Band 2*. Hrsg. M. Winkler & Brachmann, J. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Steenbergen, J. (2004). *Grenzen aan de sport – Een theoretische analyse van het sportbegrip*. Maarssen: Elsevier. [Thesis]
- Stevens, L. (1999). Kijk op kinderen - De leerling als subject. In: Miedema, S., Kieviet, F. & Hoeksema, J. (Red.), *Tussen nabijheid en distantie - De interactie tussen leerling en leraar*, pp. 83-94. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Tamboer, J. & Steenbergen, J. (2000). *Sportfilosofie*. Leende: Damon.
- Thoomes, D. Th. (1989). *Opvoeding als opdracht - Over Friedrich Schleiermachers opvoedingsfilosofie*. Kampen: Kok. [Thesis]
- Timmers, E. (2006). Verantwoord bewegingsonderwijs: Een kwestie van samen doen! [Boekbespreking]. *Lichamelijke Opvoeding*, 94, nr. 13, pp. 34-37.
- Verveld, H. (2007). Maak samen eens wat lekkers klaar! *Lichamelijke Opvoeding*, 95, nr. 14, pp. 6-10.
- Verweij, K. (2002). *Indrukken van Gordijn*. Nijverdal: Publicatiefonds Werkgroep voor Bewegingsonderwijs, -therapie en -recreatie.

Het verhaal van Japie

're – ligeren' als verantwoordelijk handelen

1 Inleiding

In zijn dissertatie Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs – filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs (2006) onderbouwt Peter Heij het 'pedagogisch verschil – denken' van Carl Gordijn met de filosofische denkbeelden van Emmanuel Levinas. Het 'er op eigen wijze mogen zijn' wordt ingebed in een filosofie die de intermenselijke relatie zo probeert te denken dat de andersheid van de ander zich kan tonen. Voor Levinas wordt de relatie tussen het Ik en de Ander in haar wezen gekenmerkt door 'verantwoordelijkheid'. Ze ontspringt aan het geraakt worden door het appèl dat van de Ander uitgaat, door de vraag om hulp.

In het spoor van deze denkers pleit Heij voor 'verantwoord bewegingsonderwijs', dat verschillen tussen leerlingen respecteert en waardeert. Een leerkracht die zich laat leiden door verantwoordelijkheid biedt kinderen de gelegenheid

“zich te ontwikkelen en te ontdekken wat hen aanspreekt, waarin zij zich verder kunnen en willen ontplooien.” (Heij, 2007, p. 9).

De leerkracht dient oog te krijgen voor de betekenissen die er voor hen toe doen, hun mogelijkheden en de richting waarin zij deze mogelijkheden wensen uit te bouwen. Hiertoe ontwerpt de leerkracht, op grond van de leerprocessen die zich aftekenen, bewegingsvoorstellen waaraan elke leerling kan deelnemen. Recht doen aan de 'andersheid' van elke leerling is voor de leerkracht echter een onmogelijke opgave. Hij (in alle gevallen ook 'zij') kan niet anders dan prioriteren en zal daarbij proberen willekeur te vermijden en rechtvaardigheid na te streven.

In het spoor van Gordijn wijst Heij er op dat het individu zich van meet af aan bevindt temidden van anderen en hierdoor wordt beïnvloed. Het deelhebben aan een groepsproces nodigt uit tot verantwoordelijkheid en de leerkracht wil voorkomen dat een leerling zich exclusief op het eigen leerproces richt. Het respecteren en waarderen van verschillen is niet alleen een fundamentele houding van de leerkracht maar is ook een houding die bij de leerlingen uitlokt en gestimuleerd moet worden. 'Gezamenlijkheid' en 'uniciteit' ontwikkelen zich gelijk op als leerlingen hun kwaliteiten zo inzetten dat de bijzondere kwaliteiten van anderen tot uitdrukking komen.

Het hieronder opgetekende verhaal over Japie maakt duidelijk wat een opgave het voor een leerkracht kan zijn als hij de ‘eigenheid’ van een kind tot ontwikkeling wil laten komen.

Japie (6 jaar) is lid van Club Extra en ik geef er les. ‘Club Extra’ is een bewegingspraktijk voor kinderen die er om enigerlei reden niet in slagen op een gewone sportvereniging te functioneren. De reden hiervoor kan, bijvoorbeeld, een onttakeld zelfvertrouwen zijn dat door een voortdurend mislukken is ontstaan. Met een uitgekiende activiteitskeuze en een waarderende begeleidingsstijl helpt ‘de lesgever’ op Club Extra kleine groepen kinderen thuis te raken in bewegingssituaties. Omdat de veilige atmosfeer hen uitnodigt initiatieven tot bewegen te nemen start er een ontwikkeling. In de regel vergemakkelijkt dit de overstap naar een reguliere sportclub.

Paragraaf 2 bevat een beschrijving van de eerste (2.1) en de tweede les (2.2) van Japie op Club Extra. Naar aanleiding van de beelden op de bijgevoegde CD – ROM is in paragraaf 3.1 de derde les beschreven. Hierbij worden objectieve gedragsbeschrijvingen gevolgd door interpretaties, afwegingen en interventies. Mijn denkproces naar aanleiding van de filmbeelden is cursief weergegeven. Paragraaf 3.2 bevat een beschrijving van de laatste les die ik op Club Extra aan de groep van Japie gaf. In paragraaf 4 wordt tenslotte teruggeblikt op het begeleidingsproces en verwoord hoe ik heb geprobeerd mijn verantwoordelijkheid gestalte te geven.

2 Valse start

2.1 *“Ik ben niet af!”*

In de deuropening kijkt hij half verscholen achter zijn moeder de zaal in. Ik schud hem de hand; hij voelt stijf, zijn hele lijf schudt mee. Ik pak zijn andere hand:

“Kom maar mee.”

“Dag mevrouw.”

De zaal is volgebouwd. Er is een gevarieerd aanbod waaruit ze mogen kiezen. De kinderen spelen. Japie kijkt. Oké.

Voor de hele groep stel ik het ‘basistikspel’ aan de orde. In het midden van het veldje liggen twee matten waar de spelers niet overheen, maar wel omheen mogen lopen. In twee hoeken liggen hoepels als vrijplaats. Degene die aangeraakt is door de tikker gaat zitten op de wachtbank. De als derde ‘getikte’ zorgt ervoor dat de eerste weer mee mag doen. Ik kies een eerste, redelijk sterke tikker.



Japie maakt een huilerige indruk. Hij staat bijna de hele tijd in een hoepel. Als de andere lopers te dicht bij hem komen, begint hij te jammeren. Ik wil signaleren en haal de hoepels weg. Hij wordt getikt, ontkent het. Ik relativeer het 'af – zijn':

"Je zit even op de bank en mag snel weer meedoen."

Hij gaat niet.

"Oké, de volgende keer gaan hoor."

Na een tijdje benadert de tikker hem opnieuw. Des te dichter deze bij hem komt, des te luider begint hij te piepen. Het lijkt erop dat hij onder geen beding af wil raken. Hij rent het veld uit en wordt daar getikt. Hij kijkt naar mij. Ik wijs zo zakelijk mogelijk naar de wachtbank en draai me van hem weg. Hij begint te krijsen vanuit zijn tenen. Spetters spuug vliegen in het rond. De groep valt stil.

"Ik ben niet af, ze tikt me buiten het veld, ik ben niet af!"

Zijn emotie is zo indringend dat ik verkramp. Ik wil naar hem toelopen. Niet doen, hij kan weglopen. Ik knik naar de groep, haal laconiek mijn schouders op:

"verder spelen."

Het kolkt van binnen. Ik wil niet met hem samenvallen omdat er anders niemand is die hem kan sturen. Woedend staat hij in het veld op de grond te stampen. Een grote angstaanjagende eruptie. Zo 'n heftigheid heb ik nooit eerder meegemaakt. De andere kinderen spelen om hem heen. Vanuit mijn ooghoeken gluur ik naar hem. Hij zoekt oogcontact. Negeren. Kan ik hem benaderen? Laten.

Hij moet zijn frustratie kwijt en begint pilonnen om te schoppen. Hij pakt de ringen-kettingen vast en slaat ze enkele malen hard tegen de muur. Hij schopt tegen banken.

Toch laat hij zijn frustratie niet helemaal de vrije loop, het heeft iets theatraals en gedoseerd. Als hij zichzelf beschadigt moet ik ingrijpen. Hij kijkt weer naar mij en laat zich langs de muur zakken. Daar ligt hij nu te huilen.

Door Japies uitbarsting was ik na de les nogal van de wijs. Zijn gedrag was zo confronterend dat ik er niet aan kon ontkomen. Ik kon niet niet – reageren en wat ik ook deed, ik leek de problematiek er juist mee te bevestigen. Het getikt worden maakte onbeheersbare emoties in hem los en door steeds contact met me te zoeken deed hij een appèl op mij: help me.

2.2 Hij pakt een voor de bank langs rollende bal

Bij de start van de tweede les vertelt Japie's moeder me in de kleedkamer dat de gebeurtenissen in de eerste les diepe indruk op hem hebben gemaakt. De hele week heeft hij erover gepraat. Hij benadrukte steeds dat hij gelijk had en dat ik me had vergist. Omdat hij buiten het veld was aangeraakt, was hij niet af.

In de zaal herhaalt de uitbarsting van de eerste les zich. De andere kinderen kijken elkaar een aantal malen veelbetekenend aan. Als iets niet gelijk lukt of als hij zijn zin niet krijgt, begint hij te kriesen. Dit negeren we en het schreeuwen verliest daardoor zijn betekenis. Omdat niemand reageert, wordt het zinloos gedrag. Het zwakt af. Tijdens het vrije spelen bied ik hem mijn hand aan:

“kom dan wandelen we rond en kijken we bij de verschillende onderdelen”.

Hij moet niets van me hebben.

Aan het einde van de les spelen we trefbal op een derde van de zaal. Elke partij heeft drie spelers in het veld. We spelen met twee ‘foamballen’ (zachte ballen van schuim-



rubber). Als een speler wordt geraakt door een bal moet deze achter aansluiten op de wachtbank. De derde die is afgegooid zorgt ervoor dat de eerste weer mag meedoen.

Ik vraag hem scheidsrechter te zijn. Dat wil hij. Hij ondergaat een gedaanteverwisseling en neemt zijn taak voortvarend ter hand: wijzend, bevelend en de regels star toe-passend. Als de bal de mouw van iemands shirt raakt sommeert hij deze speler naar de kant. Steeds neemt hij aan dat een speler opzettelijk niet aan de kant gaat zitten. Ook nu geeft hij geen centimeter toe. Ik haal één van de twee ballen uit het veld en stel hem voor mee te spelen. Dat wil hij niet. Na een tijdje stel ik hem weer voor mee te doen: “ik zal levend schild voor je zijn. Als de tegenpartij de bal heeft ga ik voor je staan en zorg dat je niet geraakt kan worden. Alle ballen die ik te pakken krijg, geef ik aan jou. Zo kan je niet afgegooid worden, maar wel afgooien.”

Dat wil hij ook niet. Wel komt hij naast me op de bank zitten en becommentarieert het spel. Steeds als de bal op onze speelhelft is stimuleer ik hem om de bal te pakken: “kom nou tijger, pak dat ding”.

Ik plaag hem een beetje. Op een gegeven moment pakt hij een voor de bank langs rollende bal en gooit deze bliksemsnel en ongericht weg. Daarna duikt hij weer achter me op de bank. Hij is moe en begint te duimen.

Aan de tweede les hield ik een moedeloos gevoel over. Steeds als zijn verwachtingspatroon werd verstoord, schopte hij een scène en gaf me de volle laag. Hij eiste zoveel aandacht van me op dat het ten koste ging van de andere kinderen. Bovendien raakte hij bij de andere kinderen gestigmatiseerd. Toch zag ik een lichtpuntje. Als scheidsrechter was hij niet enkel toeschouwer meer. Hij maakte als begeleider voor het eerst deel uit van het bewegingsproces van de groep. Zijn manier van beslissen voorkwam echter dat hij opging in de groep. Ook kwam hij naast me op de bank zitten en nam heel even deel aan het spel.

3 Zoeken naar antwoorden

3.1 De tweede poging is raak

Op grond van de beelden is de derde les gedetailleerder te beschrijven.

Japie heeft zich omgekleed en staat naast de kleedkamer in de zaal. Zijn moeder staat in de deuropening. Hij kijkt afwisselend de zaal in, naar zijn moeder en naar de camera. Gelijktijdig wringt hij zijn shirt, doet een stapje richting deur en krabt op zijn bovenbenen.

Hij beweegt zenuwachtig, er is veel nodeloze beweging. Hij ervaart bescherming van zijn moeder en kijkt positief de zaal in, raakt iets geïmponeerd en zoekt daarna steun bij haar.

Hij is verder in de zaal aan de rand los van de muur gaan zitten en heeft de onderkant van zijn shirt onder zijn schoenen gedaan. De bovenkant van zijn shirt klemmt hij tussen zijn tanden. Hij kijkt naar één punt in de zaal, draait zijn blik iets, laat zijn shirt met zijn tanden los en pulkt in zijn neus.

Hij lijkt teruggeschrokken, staart in gedachten en maakt geen contact met zijn omgeving.

Hij frutselt aan de onderrand van zijn shirt en kijkt om zich heen. Als de jongen die vanaf de kast de schommel duwt (Japie kent hem van zijn basisschool) tegen hem spreekt beantwoordt hij dit: hij opent zijn voeten, glimlacht en praat terug. Hij stopt met praten, zet de punt van zijn tong tegen zijn boventanden en krabt in zijn liezen en aan zijn geslacht.

Japie is naar buiten gekeerd; hij kijkt met een holle, angstige blik naar wat er om hem heen gebeurt. De jongen op de kast maakt contact met hem, hij reageert geanimeerd, glimlacht en raakt even betrokken in het gesprek. Dan aarzelt hij en wordt verlegen.

Er is een breekbaar eerste invoegen. Omdat ik wil dat het aan de kant zitten niet te lang duurt en tot gewoonte wordt, stuur ik Chris (12 jaar) op Japie af. Chris is na zijn les gebleven om de rest van de middag bij de andere groepen te helpen. Ook hij kent Japie van de basisschool en zijn relatie met hem lijkt onbelast:

“vraag hem welke van de aangeboden activiteiten hij wil doen en probeer hem daar naar toe te nemen.”

Chris gaat half gedraaid op zijn hurken bij Japie zitten, neigt naar hem, spreekt hem aan en vraagt iets. Japie zit iets van hem weggedraaid, haalt zijn duim uit de mond, zet zijn elleboog op zijn knie en doet de knieën iets bij elkaar. Hij kijkt recht voor zich uit, luistert, knikt. Hij geeft antwoord, draait zijn hoofd langzaam naar Chris en tikt zijn voeten tegen de grond. Chris wijst hem op de activiteiten die hij kan doen. Japie heeft zijn duim weer in de mond gedaan, haalt hem eruit en schudt nee. Hij fixeert opnieuw zijn tong en haalt zijn schouders op.

Japie handhaaft zijn gesloten lichaamshouding als Chris hem aanspreekt en maakt geen oogcontact. Geleidelijk verliest hij iets van zijn ontoegeeflijkheid maar laat zich uiteindelijk niet vermurwen om mee te doen.

Japie zit nog steeds bij de muur, naast de bergruimte. Ik herinner me het trefbal-spelletje van de tweede les waarin hij de foambal pakte die voor hem langs rolde. Ik pak een goed stuitende foambal uit de ballenkast en rol deze langzaam voor zijn voeten langs. Snel stap ik naar achteren zodat hij me niet ziet. Hij pakt hem: “snel Chris, ga met hem ballen!”

Nu lacht hij en is op de bal gericht. Hij volgt Chris onmiddellijk als deze een opstelling langs de muur aanwijst. Chris gooit de bal laag, op maat aan. Japie gaat stevig staan voordat hij vangt en heeft de bal in één keer onder controle. Hij vangt met zijn handpalmen en controleert net daarvoor of daarna met de borst. In één tempo gooit hij de bal met twee handen weer weg, steeds met een te hoge boog en na enkele beurten ook te hard. Na het weggooien springt hij op de plaats van plezier, lacht met stijve kaken, de tanden ontbloomt. Herhaaldelijk slaat hij dan ook een hand naar borst of keel. Tweemaal zegt hij iets: “tjoe” en “ha ha” als de bal over Chris heen gaat en deze de bal niet kan vangen.

Japie voegt zich naar Chris en geniet van het heen en weer gooien van de bal. Zijn opgehoopte spanning uit zich in lachen, dansen en het zichzelf ‘naar de keel grijpen’. Het vangen lukt goed, het werpen mislukt. Chris kan de bal vaak moeilijk of niet vangen omdat de bal te hoog en later ook te hard wordt weggegooid. Het te moeilijke weggooien is spel. Hij gooit de bal expres te hard en met een te hoge balbaan weg zodat Chris deze niet kan vangen. Mogelijk zekert hij bij het vangen de bal daarom ook zo nauwgezet. Zijn speelhouding verwijst naar een vervolgsituatie waarbij over en weer ingeplaatst kan worden.

Al filmend concludeer ik het volgende. Japie's verkrampde zelfbepaling en zijn gebrek aan overgave verhindert dat hij opgaat in het gebeuren. Hij verhardt in zijn toeschouwersrol. Zijn werptechniek voorkomt dat hij de juiste vaart en richting aan de bal kan geven zodat Chris de bal kan vangen. Ik stel Chris daarom het volgende voor:

“we zetten de groep aan de kant op de bank en bieden een miksituatie aan met een horizontaal doel. We verplichten Japie hier naar toe te gaan. Als miksituatie nemen we een korf, niet te hoog op een paal, met twee hoepels ervoor. Degene die mikt mag drie maal achter elkaar gooien. Jij geeft les.” Chris vindt het goed.

Hij duimt, friemelt aan zijn haar en heeft zijn voeten op de bank gezet. Hij luistert en kijkt aandachtig naar de uitleg en het voorbeeld van Chris. Als hij wordt geroepen staat hij gelijk op, loopt naar Chris, neemt de bal in ontvangst en gaat als eerste mikken. Vanuit de eerste hoepel gooit hij de bal met een juiste balbaan net over de korf, hij haalt de bal snel op en geeft de bal niet af als de andere jongen daar om vraagt. Hij

danst van plezier. Bij zijn tweede beurt is vanuit de tweede hoepel de tweede poging raak. Hij zoekt Chris, loopt en huppelt naar hem toe en vertelt dat hij de bal door de korf heeft gegooid. Begeleid door Chris rent hij met sprongetjes terug. De worpen daarna missen precisie.

Japie voegt zich naar de door anderen aangebrachte orde. Hij komt nu los: de vele 'overslagbewegingen' verdwijnen, hij wil de activiteit graag doen, raakt en is hier trots op.

In het volgende fragment, waar iedereen weer vrij mag spelen, is de andere jongen blijven mikken op de korf. Japie friemelt weer aan zijn haar, kijkt eerst naar het trampolinespringen en daarna naar het mikken. Hij loopt er iets naar toe en volgt de balbaan. Hij krabt zich aan zijn keel. Als de bal is geworpen beweegt hij naar de bal toe; de ene keer met een aanloopje en een afgestopte sprong voor de plank (die hem van het mikarrangement scheidt), een andere keer leidt de stuiterende bal ook tot een ingehouden armactie. Hij wroet en schudt nee.

Hij wil meedoen want hij wil de bal pakken als deze 'los' is. Hij durft 'de drempel niet te nemen'. Is er zonet iets tussen deze jongen en Japie voorgevallen of is (in algemene zin) het aansluiting zoeken bij kinderen die al bezig zijn de verandering? Ik had de plank weg kunnen trekken zodat hij verder door had kunnen lopen en toevalligerwijs in het rolgebied van de bal was gekomen en / of er een extra bal bij kunnen leggen.

Al te driest stel ik het basistiksplel weer aan de orde. Ik verander een regel. In plaats van de getikte loper die op de wachtbank gaat zitten legt de tikker na een geslaagde tikactie een pilon plat. Als zes kinderen getikt zijn kiest de tikker een nieuwe tikker.



Vanaf een kastkop kijkt Japie naar de spelende kinderen, wipt steunend op handen en knieën steeds omhoog, krabt langs zijn benen, praat in zichzelf en neemt een andere houding aan.

Japie overweegt mee te doen en keert zich in zichzelf. De interne druk leidt opnieuw tot gespannen bewegingsonrust. Achteraf heb ik spijt dat ik hem de pilonnen niet plat heb laten leggen. Zo had hij kunnen ervaren dat het afraken geen gewicht heeft omdat je gelijk weer mee mag doen en dat een getikte loper geen gezichtsverlies leidt omdat niemand naar je kijkt als je een pilon platlegt.

Ik wil hem in contact met andere kinderen brengen en vraag hem even van de kastkop af te gaan. De kastkop komt eerst aan de rand van het speelveld en daarna middenin, op één van de matjes, te staan. In beide posities neemt hij weer plaats op de kast.

Aan de rand van het veld kijkt hij naar de andere kinderen, springt op en neer en zwaait met zijn armen. Middenin het veld ligt hij op de kast, gaat op zijn hurken zitten en kijkt naar het spel.

Door Japie als toeschouwer bij het spel te plaatsen heeft hij meer deel aan het spel.

3.2 Hij laat de hoepel links liggen

Anderhalf jaar later beëindig ik mijn lesgeverschap bij Club Extra. Het proces van vertrouwen winnen, inperken / ruimte geven en het positioneren van Japie in de groep is in alle hevigheid doorgegaan. In mijn laatste les is Loes Pieters aanwezig. Ik besluit voor de derde keer het basistikspel aan te bieden. Ze observeert met de camera prachtig hoe het Japie vergaat.

Om het leesbaar te houden beschrijf ik de gebeurtenissen globaler dan voorheen.

Japie duimt, staat in een hoepel en daagt de tikker uit door eruit te stappen, te klappen, te roepen en de armen over elkaar te doen. Als de tikker hem bedreigt, stapt hij onmiddellijk weer in de hoepel. Geleidelijk aan gaat hij de afstand tot de hoepel vergroten. Op spanningsvolle momenten slaat hij één of twee handen voor de mond. Soms bijt hij in de muisknauw van zijn hand.

Wanneer de tikker aan de andere kant van het veld een loper probeert te tikken, loopt hij het veld in. Hij draait zich om als de tikker zijn richting op komt, laat de hoepel links liggen en rent om de matjes heen. Hierbij blijft hij de tikker in het oog houden. Na enige tijd keert hij terug naar de hoepel. Omdat deze niet beschikbaar is eist hij dat het meisje uit de hoepel gaat.

Als er een nieuwe, minder sterke tikker komt trekt hij de aandacht door haar te benaderen en te roepen. Hij handhaaft vervolgens de afstand tot haar door met de groep mee rond te lopen. Voor het eerst verandert hij bij het weglopen van de tikker van richting. Hij wacht af en ontsnapt met een vlucht door de straat. Daarna loopt hij rond, vraagt om de hoepel vrij te maken en ontsnapt, in het nauw gedreven, met een schijnbeweging aan de tikker.

Japie leert hier veel en ontwikkelt zich. Vanuit de hoepel gaat hij steeds verder het veld in, keert steeds minder naar de hoepel terug, gaat de afstand tot de tikker verkleinen en ontsnapt via de straat en een schijnbeweging aan de tikker. Het erin blijven is voor hem zeer intens en individueel; hij wil de hoepel steeds beschikbaar hebben en speelt met de hand voor de mond.

4. Bewegend er – zijn

Blikken we nog eens terug op het begeleidingsproces.

In de eerste les wordt Japie getikt en ontsteekt in een ziedende woede. In plaats van op de wachtbank te gaan zitten blijft hij stampend en schreeuwend in het veld staan, schopt pilonnen om en slaat de ringenkettingen tegen de muur. Hij keert zijn frustraties op een voor anderen lastige manier binnenste buiten. Hierbij zoekt hij oogcontact met mij. Ik interpreteer dit als een vraag om steun. De herhaling van het probleemgedrag in de tweede les rechtvaardigt de aandacht die Japie in de derde les krijgt. In deze les geeft hij echter geen overlast en leeft hij zijn negatieve emoties niet meer op materialen uit. Hij zit aan de kant en maakt een benauwde, in zichzelf gekeerde indruk. Japie vertoont hier de kenmerken van een ‘internaliserende gedragsproblematiek’. Emck beschrijft deze problematiek als volgt:

“Internaliserende kinderen zijn juist erg naar binnen gericht, uiten zich weinig of moeilijk, trekken zich terug, piekeren, voelen zich somber en zijn een last voor zichzelf.” (Emck, 2004, p. 40).

Japie maakt bij het begin van de derde les een gekwelde indruk en lijkt geen keuze te kunnen maken tussen volharden in niet meedoen of gehoor geven aan de lokkende bewegingsactiviteiten. Aanvankelijk verhardt hij in zijn vastberadenheid om niet mee te doen. Hij is bevangen en het is net alsof hij zijn hoofd breekt over mogelijke, voor hem oncontroleerbare aspecten van deelname. Hoe kan ik hem uit dit gedachtenpatroon halen? Door hem te richten op wat erom hem heen gebeurt heb ik geprobeerd hem ‘er te laten zijn’. Ik heb dit gedaan door met hem te zoeken naar bewegingsactiviteiten die hem aanspreken en deze op grond van zijn mogelijkheden

aangeboden. Door zo te ensceneren wilde ik dat hij zich een thuis kon verwerven. Omdat hij zichzelf verhindert, heb ik hem ook van buiten tot deelname aangezet.

Mijn interventies worden goed getypeerd met het woord 're – ligeren' dat afstamt van het Latijnse werkwoord 're – ligare'. 'Re' betekent 'opnieuw' en 'ligare' betekent 'verbinden' (Depuydt et al., 2001, p. 14). Door hem opnieuw in bewegingsactiviteiten met anderen te verbinden wilde ik hem erbij laten horen. Dit heb ik op drie manieren geprobeerd:

- door hem met gesprekjes te richten op wat erom hem heen gebeurt ('toeschouwer')
- door hem, bijvoorbeeld als scheidsrechter, een begeleidende functie te geven in de bewegingssituatie ('regelaar')
- door hem tot bewegingsdeelname te prikkelen ('beweger').

Het (bege)leiden van Japie vond ik heel moeilijk. Aan de ene kant wilde ik zijn behoefte aan 'controle' niet vermorzelen: alleen hijzelf kon de stap zetten om mee te doen. Aan de andere kant was hij juist gebaat bij ontheffing van zelf – bepaling: in gedachten cultiveerde hij de dreigingen van meedoen zodanig dat hij zich steeds moeilijker 'overgaf' aan de gebeurtenissen.

Uiteindelijk is het Japie zelf die een wereld van verschil maakt. In de eerste les verhindert hij dat de groep het basistikspel onbekommerd kan spelen. In de laatste les schakelt hij zijn bewegen veelvuldig aan dat van de tikker. Indrukwekkend is het moment dat hij, vluchtend voor de tikker, de hoepel links laat liggen en in bedreigd gebied blijft. De onafzienbare betekenis die hier oprijst wordt door Peter Heij treffend toegelicht:

"Het gaat er hierbij om dat leerlingen vanuit een 'nog – niet – lukken' via een leerproces tot 'lukken' kunnen komen. In een 'bevochten' lukken, gelukken, schuilt de mogelijkheid van een stukje geluk." (Heij, 2007, p. 10).

Het is meer dan waarschijnlijk dat Japie zijn succesvolle vlucht voor de tikker al lang is vergeten. Maar dat deze ervaring doorwerkt, en dat ogenschijnlijk onbeduidende stukjes "geluk" de kwaliteit van iemands leven uitmaken, dat is zeker.

Woord van dank

Met dank aan Peter Heij (voor zijn uitnodiging dit co – referaat te houden en het vertrouwen dat hij daarmee in mij stelde), Ruud Bosscher (voor zijn aanwijzingen om de tekst te verbeteren), Wim van Goor (voor het digitaliseren van de gefilmde beelden) en Loes Pieters (voor het filmen van het basistikspegel in de laatste les).

Karel Verweij is als opleidingsdocent verbonden aan de ‘School of Human Movement and Sport’ en in deze functie ook projectleider op een brede school. Daarnaast is hij lid van de kenniskring van het lectoraat ‘Bewegen en Gedragsbeïnvloeding’ van de Hogeschool Windesheim.

Literatuur

- Depuydt, A., Deklerck, J., Deboutte, G. (red.) (2001). *'Verbondenheid' als antwoord op 'de – link – wentie'?* – Preventie op een nieuw spoor. Leuven / Leusden: Acco.
- Emck, C. (2004). Een relationeel protocol – Het gedachtegoed van Gordijn als her-nieuwde inspiratie of als 'mission impossible' – voor de psychomotorische therapie. In P. Heij en G. van Driel (Red.), *Retrospectief Respect – Over de actualiteit van enkele noties van C.C.F. Gordijn in het bewegingsonderwijs, de psychomotorische therapie en de sport*, (pp. 38 – 46). Nijverdal: Publicatiefonds 't WEB.
- Heij, P. (2006). *Grondslagen van 'verantwoord' bewegingsonderwijs – filosofische en pedagogische doordenking van relationeel gefundeerd bewegingsonderwijs*. Budel: Uitgeverij Damon.
- Heij, P. (2007). *Mensen tot hun recht laten komen – bewegingsbeïnvloeding in een ethisch – pedagogisch kader*. Tekst voor de Gordijn Lezing, vrijdag 2 november 2007 t.b.v. de Calo – Windesheim te Zwolle. Nog niet gepubliceerd.
- Verweij, K. (1998). Japie alias de vulkaan – Sportclub Extra: op de rand van onderwijs en therapie. In *De Lichamelijke Opvoeding*, 2, pp. 66, 67.

Verantwoord antwoord

Dames en heren,

Het uitspreken van een doctoraatsrede is een nieuw fenomeen in de activiteiten van onze Hogeschool die “kennisdeling” tot doel hebben. Het aansluitend uitspreken van een laudatio dus eveneens. Vandaar dat er nog geen codes of rituelen zijn waaraan ik me heb te houden. Maar, er is wel iets merkwaardigs aan de orde. Het is namelijk de bedoeling dat wat nu wordt uitgesproken, straks in de vorm van een boekje aan u wordt gepresenteerd. Dat betekent dat de woorden die ik nu tot u en de doctoraatsredenaar richt al tijdens de paasdagen heb opgeschreven. Dat impliceert geen reactie op de actualiteit van dit moment en dus ook geen reactie op het zojuist uitgesprokene in de zin van sfeer, intimiteit of emotie. In feite gaat dus alweer de vorm voor de inhoud. Een aantal van u weet het ongetwijfeld: op de Calo hebben we daar moeite mee.

Maar, eerlijk gezegd, loop ik toegespitst op het zojuist uitgesproken referaat, zowel inhoudelijk als qua presentatie weinig risico met wat ik heb opgeschreven. Ik heb namelijk al vaker onder het gehoor van dr. Peter Heij verkeerd en heb ook zijn dissertatie al direct na het verschijnen mogen doornemen. Ik weet hoe gedegen en verantwoord Peter met zijn onderwerp en met zijn publiek omgaat en ik denk ook te weten welke boodschap hij het zwaarst wil laten doorklinken.

U hebt het zelf kunnen constateren, Peter is een oprechte vertegenwoordiger van het gedachtegoed van Gordijn en daarmee ook van de onderwijskundige identiteit die de Calo wil praktiseren: het respecteren en waarderen van verschillen. Dat is ook het grote belang van zijn studie. In feite heeft hij aangetoond, dat Gordijn geen zonderling was die in de wereld van de lichamelijke opvoeding dwars lag om dwars te liggen. Maar dat parallel aan het denken van Gordijn andere wijsgerige en/of pedagogische grootheden tot vergelijkbare noties komen, zonder dat zij elkaar direct hebben beïnvloed.

Want dames en heren: Gordijn was een grootheid. Hij is de man die Protestants-Christelijk Nederland een geëigende legitimering gaf voor het feest dat sportief en recreatief bewegen heet en is. Velen van u weten waarschijnlijk dat feestelijke lichamelijke inspanning of activiteit op grond van bijbelse teksten kan worden gezien als afgoderij van het lichaam. Daarnaast speelde in de wereld van de lichamelijke opvoeding motieven een rol die rechtstreeks konden worden teruggevoerd op patriottisme, narcisme, lijfelijke disciplineren, mystieke vormgeving, en/of lichaamscultuur. De dwarsligger Gordijn, die ook op theologisch gebied zijn mannetje stond, gaf hierop

een nieuw en ander antwoord. Zijn relationele denkkader vanuit een dialogisch mensbeeld had niet alleen consequenties voor onze kijk op het menselijk (zich) bewegen, maar ook voor de pedagogiek, de methodiek en de didactiek. Dat maakt de geschiedenis van de Calo bijzonder en dat is ook nog steeds herkenbaar in het (opleidings)didactisch concept en in het omgangsklimaat.

Het is een aantal jaren geleden een goede gedachte geweest van het management van de Calo om één van de docenten, Peter Heij dus, ruimte te geven, zich vooral in de pedagogische betekenis van het bewegingsonderwijs extra te verdiepen. Peter's affectie met Gordijn en dit onderwerp was bekend, maar het vaak moeizame traject van een dissertatie over dit onderwerp oppakken is van een andere orde en dimensie. Het aangaan van die uitdaging grenst bijna aan overmoed. U hoorde echter zojuist een uitsnede van het resultaat. Niet alleen zijn een aantal speculatieve aannames van de volgelingen van Gordijn begründet, maar ook zijn recentere vakdidactische publicaties van Calo-collega's getoetst op hun houdbaarheid. De meeste collega's slaagden met glans gezien het feit, dat ze uitgebreid in de voetnoten van de dissertatie zijn terug te vinden. Overigens heeft Peter in deze niets cadeau gekregen. Hij heeft er hard voor moeten werken en er heel veel tijd in gestoken.

Maar dankzij deze stap voorwaarts en tegelijkertijd een stap op de plaats, liggen er voor de Calo nieuwe uitdagingen open. Hoe gaan we bijvoorbeeld reageren op de wereld van fitness en wellness? Hoe stimuleren we de (top)sporttalentontwikkeling? Kunnen we ook daar (vanuit onze concepten doordenkend) ontwikkelingen teweeg brengen, zoals we dat ook hebben gedaan in de breedtesport? Onze affectie met de verstandelijke- en/of sportgehandicapten is bekend, maar ook de topsporters (de motorisch hoogbegaafden) en de gezondheidsadepten verdienen onze aandacht.

Terug naar de persoon van Peter Heij: Gordijnkenner, bronnenbewaker, archivaris van de Calo-geschiedenis, docent die de studenten inleidt in ethische afwegingen in een (bewegings)cultuur die lijkt te worden overheerst door trendy, sexy en shaping. Een bewegingscultuur die soms de strijd verliest van de lichaamscultuur. En daarnaast studenten die niet altijd zitten te wachten op theoretische reflecties.

Maar, wees gerust, bij de meeste studenten valt toch na een zekere periode het kwartje. Allereerst omdat je in het hbo niet alleen leert doen, maar ook leert denken. Daarnaast omdat voorleven nog steeds van grote pedagogisch-didactische waarde is. Het "vallen van dat kwartje" vindt Peter en eigenlijk het gehele docentencorps van de Calo, een uitdaging. Het gebeurt echter pas wanneer je steeds in je gedrag toont, dat je jonge mensen respecteert en dat je aandacht hebt voor verschillen. Peter theoretiseert daarover, maar brengt het ook in praktijk. Dat is zijn en onze blijvende waarde.

Dames en heren: Peter sprak over 'verantwoord' bewegingsonderwijs, als chef d'equipe heb ik met nauwelijks verholen trots een "verantwoord antwoord" uitgesproken. Een laudatio, niet om iemand een eredoctoraat te verlenen, maar een huldeblijk aan een doorzetter die ons geholpen heeft onze motieven nog beter te legitimeren. Peter, hulde en dank.

drs. A. Donkers

directeur opleidingen LO, BPT en S&B (voorheen Calo)

WINDESHEIMREEKS KENNIS EN ONDERZOEK

WINDESHEIMREEKS DOCTORAATSREDE



Peter Heij

Peter Heij is als hogeschooldocent werkzaam bij de lerarenopleiding Lichamelijke Opvoeding aan de School of Human Movement & Sports (voorheen Calo) van de Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle. Zijn onderwijs heeft betrekking op de grondslagen en geschiedenis van bewegingsbeïnvloeding. Daarnaast verzorgt hij onderwijs in de filosofie en ethiek bij het Hoger Onderwijs voor Ouderen (HOVO) van Windesheim.

In de eerste Windesheim Doctoraatsrede neemt Peter Heij ons mee op zijn zoektocht naar grondslagen van (bewegings)onderwijs waarin leerlingen beter tot hun recht kunnen komen. Hierbij passeren allereerst de rebellerende opvattingen van de bewegingsagoog Gordijn, de filosoof Levinas en de pedagoog Janusz Korczak de revue. Daarna schetst hij enkele uitgangspunten van 'verantwoord' (bewegings)onderwijs.