

Verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid in het bewegingsonderwijs

Op 17 oktober organiseerde de European Physical Education Association (EUPEA), zeg maar de bond van Europese KVLO's, haar tweede symposium. Dit symposium stond in het teken van ethiek en waarden in de lichamelijke opvoeding. Sprekers waren drs. M. Monsma, prof. M. Maes, prof. K. De Martelaer en dr. P. Heij. Na de inleiding door voorzitter Gert van Driel, die prof. A. Knoppers verving, volgde de lezing van Peter Heij. Hier de lezing in de vorm van een artikel. Door: Peter Heij

Omwille van de omvang van dit artikel zal ik *niet* ingaan op de vele verschillende definities en betekenissen van de begrippen 'ethiek' en 'waarden'. Laten we er voor nu van uitgaan, dat deze begrippen op de een of andere manier te maken hebben met verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid. Dit brengt me op de titel van dit artikel: 'Verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid in het bewegingsonderwijs – Enkele ethisch-pedagogische noties'.

In het *eerste gedeelte* van dit artikel zal ik ingaan op de relatie tussen ethiek en bewegingsonderwijs op institutioneel niveau. Ethiek toegepast als *rechtvaardigheid*.

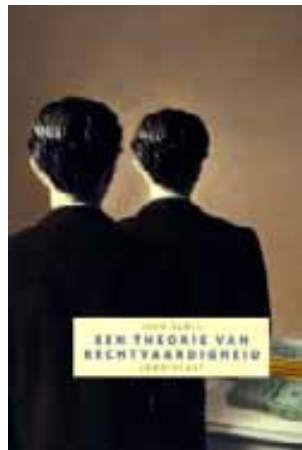
In het *tweede gedeelte* bespreek ik de relatie tussen ethiek en bewegingsonderwijs op het individuele niveau van leraar en leerling. Ethiek toegepast als *verantwoordelijkheid*.

In het *derde deel* zal ik enkele *orientatiepunten* voorstellen voor een ethisch-pedagogische bewegingsonderwijspraktijk.

Momenteel werk ik aan een meer gedetailleerd model voor de *complexiteit*, het wederzijds aanvullen, van Rawl's politieke theorie van *rechtvaardigheid* en Levinas' ethische analyses van *verantwoordelijkheid*. In dit artikel presenter ik enkele eerste resultaten.¹

Bewegingsonderwijs en (institutionele) rechtvaardigheid

Ik start met de relatie tussen ethiek en bewegingsonderwijs vanuit een

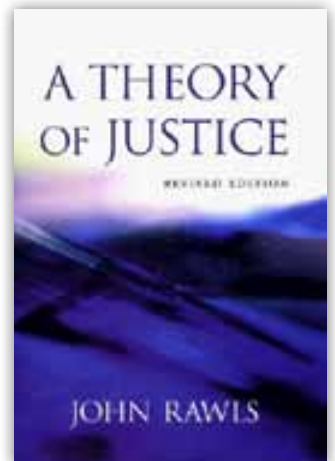


Nederlandse vertaling van Rawls boek

institutioneel gezichtspunt op het niveau van het (bewegings) onderwijs.

Op dit niveau behandel ik de opvattingen van de Amerikaanse politieke filosoof John Rawls (1921-2002) (Rawls, 1971; 1999). Zijn klassieker, *A Theory of Justice* (oorspronkelijk 1971, gewijzigde herdruk 1999), wordt beschouwd als één van de belangrijkste filosofische boeken van alle tijden (Lehning, 2006; 2009). Het boek is in het Nederlands vertaald als *Een theorie van rechtvaardigheid* (2009). Rawls stelt daarin twee kernvragen:

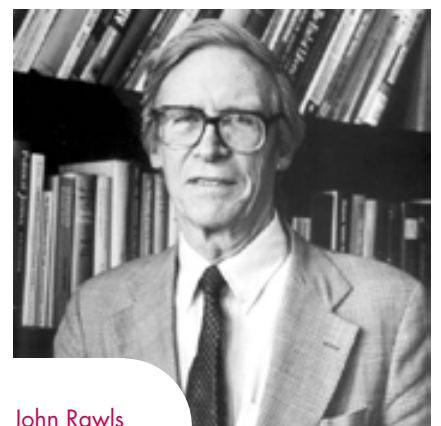
- 1 Wat is een rechtvaardige politieke orde?
 - 2 Hoe zou een rechtvaardige samenleving eruit moeten zien?
- Hier een beknopte en selectieve samenvatting van zijn betoog en enkele conclusies voor rechtvaardig *onderwijs* en in het verlengde daarvan voor rechtvaardig *bewegingsonderwijs*.



Boek Rawls

Rawls' startpunt

Rawls maakt op zorgvuldige en doordachte wijze aannemelijk, dat we verplicht zijn om fair, billijk, te handelen. Zijn theorie van 'rechtvaardigheid als fairness, billijkheid', is gericht op een samenleving van vrije burgers met gelijke fundamentele rechten die samenwerken in



John Rawls

een democratisch economisch en sociaal systeem. Hij komt tot zijn theorie over rechtvaardigheid met behulp van een gedachte-experiment, waarin hij ons uitnodigt te discussiëren over een gewenste rechtvaardige samenleving, inclusief alle wettelijke regelingen en de verdeling van (ook sociale) goederen. De discussie hierover vindt echter plaats achter een denkbeeldige 'sluier van onwetendheid' over onze eigen positie in die nieuwe samenleving. We onderhandelen dus over een rechtvaardige samenleving, maar zijn onwetend over bij voorbeeld ons ras, etniciteit, geslacht, leeftijd, inkomen, sociale status, natuurlijke aanleg, religie, politieke overtuigingen etc. Rawls noemt dit de 'oorspronkelijke positie'. Rawls formuleert vervolgens een algemene opvatting van rechtvaardigheid op het

niveau van instituties, waarvan hij gelooft dat deze gekozen zal worden in de oorspronkelijke positie:

“Alle sociale waarden – *vrijheid en kansen, inkomen en vermogen, en de sociale bases van zelfrespect – dienen gelijk te worden verdeeld, tenzij een ongelijke verdeling van één van deze goederen, of van alle, in ieders voordeel is*” (Rawls, 2009/1999, p. 102).

Gevolgen voor het onderwijs

Laten we nu eens kijken wat het voorgaande betekent voor het onderwijs. Om tijdsredenen zal ik volstaan met een tweetal citaten uit Rawls' *Een theorie van rechtvaardigheid* (2009).

“Het [= het verschilbeginsel; PH] vereist niet dat de samenleving probeert handicaps gelijkmatig te spreiden alsof iedereen op billijke basis zou moeten meedingen in dezelfde wedstrijd. Maar het verschilbeginsel zou bijvoorbeeld onderwijsfondsen alloceren [toewijzen; PH] teneinde de langetermijnverwachting van de minst begunstigden te verbeteren. Wordt dit doel behaald door meer aandacht te schenken aan de meer begaafden [bv. universitair onderwijs > betere banen > meer inkomen > meer belastingafdracht, in solidariteit met de minst begunstigden; PH], dan is dat toelaatbaar; anders niet. En bij het nemen van deze beslissing mag de waarde van onderwijs niet uitsluitend worden beoordeeld aan de hand van economische efficiëntie en sociale welvaart. Minstens zo belangrijk is de rol van onderwijs om een persoon in staat te stellen de cultuur van zijn samenleving te genieten en deel te nemen aan haar aangelegenheden, en op die manier ieder mens een verzekerd gevoel van eigenwaarde te bieden.

[...]

Degenen die door de natuur zijn begunstigd [aanleg; PH], wie dat ook zijn, mogen bij hun gunstige lot alleen winnen op voorwaarden die de situatie van degenen die het minder hebben getroffen verbeteren. [...]

Zo komen wij dus uit op het verschilbeginsel wanneer wij wensen het sociale stelsel zo op te stellen dat niemand wint of verliest bij zijn arbitraire [toevallige; PH] plaats in de verdeling van natuurlijke gaven [aanleg; PH] of bij zijn aanvangspositie in de samenleving [bv. sociale status; rijke ouders; PH] zonder als tegenprestatie compenserende voordelen te geven of ontvangen” (Rawls, 2009/1999, p. 136/137).

En het tweede citaat:

“Zo mogen bijvoorbeeld middelen voor onderwijs niet uitsluitend of noodzakelijkerwijs voornamelijk worden toegewezen op basis van hun geschatte opbrengst aan productieve gevormde vermogens [bv. economische voordelen; PH], maar ook op basis van hun waarde wat betreft het verrijken van het persoonlijke en sociale leven van burgers, waaronder hier de minst bevoorrechten. Naarmate een samenleving vooruitgaat, wordt de tweede overweging steeds belangrijker” (Rawls, 2006/1999, p. 141).

Gevolgen voor het bewegingsonderwijs

Wat betekenen deze citaten voor bewegingsonderwijs?

Stel jezelf voor als een leerling in de minst bevoorrechte positie binnen lessen bewegingsonderwijs. Welke leerlingen hebben de minst gunstige uitgangspositie? Wellicht zie je jezelf nu als een zware (obese), onhandige, weinig bewegingsgetalenteerde, onzekere leerling. Waarschijnlijk ook een meisje. Helaas is het nog steeds zo dat in veel situaties en in vele Europese landen het meisje-zijn een nadeel vormt bij de lessen bewegingsonderwijs.

Denk je nu eens in hoe de lessen bewegingsonderwijs eruit zouden moeten zien om ook jou (als leerling met de bovengenoemde kwalificaties) *faire kansen* te geven om de eigen bewegingscompetentie te ontwikkelen en je lijfelijk op je gemak te voelen.

De verschillende opvattingen onder jullie lezers over fair (billijk) bewegingsonderwijs zouden een onderhandelingsbasis voor *rechtvaardig bewegingsonderwijs* vormen in de zin van Rawls. Ik zou minstens één resultaat willen voorspellen. Je zou *niet* willen dat de lessen bewegingsonderwijs die je ontvangt een kopie zouden zijn van de wedstrijd sport. Waarom niet? Omdat wedstrijd sport en activiteiten die daarvan direct afgeleid zijn per definitie *exclusief* zijn. Het sluit de minder bevoorrechten (minder getalenteerden) uit. Wedstrijd sport betreft immers een race naar de eerste plaats of een hoge plaats op de competitieladder voor degenen die door de natuur op dit terrein bevoorrecht zijn. Voor hen, die de noodzakelijke vaardigheden hiertoe bezitten en die hier vrijwillig voor kiezen en de consequenties van hun keuze kunnen overzien, kan sport in competitief verband een fantastische uitdaging zijn. Echter, deze voorwaarden gaan niet op voor *alle leerlingen* in de lessen bewegingsonderwijs. Wedstrijd sport en direct daarvan afgeleide vormen zijn, vanwege hun exclusieve karakter *niet* zonder meer geschikt voor fair bewegingsonderwijs. In fair, billijk, bewegingsonderwijs heeft elke leerling een gelijk recht op succesvolle ontwikkeling van zijn bewegingscompetentie.

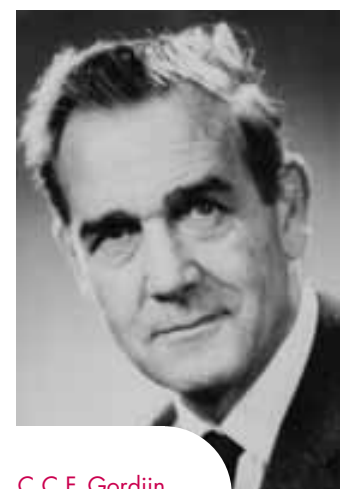
We kunnen stellen, dat ‘rechtvaardigheid als billijkheid’ in het bewegingsonderwijs ten aanzien van de keuze en de wijze van aanbieden van bewegingsonderwijsleersituaties betekent, dat bewegingssituaties *zó* worden aangepast en aangeboden, dat ieder kind een gelijke kans heeft op ontwikkeling van zijn bewegingscompetentie en zelfwaargenomen competentie (Harter, 1999). Gevolg hiervan is, dat de wedstrijd sport en onderdelen daarvan *niet* zonder meer geschikt zijn voor de lessen bewegingsonderwijs. Dit sluit echter niet uit, dat onderdelen van de wedstrijd sport *via pedagogisch-didactische filters geschikt gemaakt* kunnen worden voor lessen bewegingsonderwijs. Dit vraagt om zorgvuldige overwegingen en aanpassingen op het niveau van het aanbod (leervoorstellen en arrangementen) en de wijze van aanbieden (interventies).

Bewegingsonderwijs en (individuele) verantwoordelijkheid

Ik verschuif nu de aandacht van dit institutionele niveau naar het niveau van de relatie leerkracht-leerling.

Vanwege de beperkte hoeveelheid woorden kan ik mijn uitgangspunten en inspiratiebronnen hieromtrent slechts zeer globaal presenteren. Ik hoop desondanks, dat zij ten minste enig inzicht geven in de oorsprong en reikwijdte van mijn opvattingen (zie verder Heij, 2006 en 2008a).

Mijn belangrijkste uitgangspunt is, dat leerlingen in het onderwijs een eerlijke kans moeten krijgen om zichzelf te kunnen ontwik-



C.C.F. Gordijn

kelen. Dit heeft enige toelichting. Deze opvatting is in belangrijke mate geïnspireerd door de relationele opvattingen over mens en bewegen van de Nederlandse bewegingsagoog C.C.F. Gordijn (1909-1998).²

De pedagogische basis voor Gordijn's theorie over bewegingsonderwijs kan worden samengevat in zijn uitspraak: "Elk kind mag zijn zoals het is" (Gordijn, 1971). Ik heb dit het 'pedagogische verschil-denken' van Gordijn genoemd (Heij, 2006).

In een poging dit pedagogische startpunt van Gordijn filosofisch te onderbouwen, kwam ik bij het differentiedenken van de Franse filosoof Emmanuel Levinas (1906-1995).

Tegenover het *ik-denken* (egologie) van de hoofdstroom van de westerse filosofie, neemt Levinas zijn vertrekpunt in de radicale onherleidbare *andersheid van de Ander*. De filosofische aanduiding voor deze radicale onherleidbare andersheid van de Ander is *alteriteit*.

De relatie Ik en de Ander kan, volgens Levinas (1961; 1974), op een fundamenteel niveau worden getypeerd als *verantwoordelijkheid*. Ethiek, en dus ook opvoeding en dus ook onderwijs, gaat over mijn verantwoordelijkheid voor de Ander.

Levinas beschrijft een mensvisie die gekenmerkt wordt door verantwoordelijkheid. Ik *moet* antwoorden op het appel (de hulpvraag) van de Ander. Negeren of afwijzen van het appel is *ook* een antwoord.

Een kind, juist vanwege zijn kind-zijn, doet *altijd* een appel op mij als volwassene, als opvoeder, leraar. Dit appel kan geïnterpreteerd worden als: help me tot mijn recht te komen, help me mijn mogelijkheden te ontwikkelen, help me gelukkig te worden of te blijven!

Ik heb echter in mijn klas niet te maken met één leerling, één Ander, maar met wel dertig leerlingen die een beroep doen op mijn ondersteuning, hulp, aandacht, inspanningen etc. Dit is het probleem van, wat Levinas noemt, 'de derde'. Indien ik als een Robinson Crusoe op een eiland zou leven met alleen Vrijdag, zou het duidelijk voor mij zijn waar mijn verantwoordelijkheden liggen. Dus, als ik in een wereld zou leven met maar één ander mens, zouden de zaken ethisch gezien relatief eenvoudig liggen. Onze 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 gezien erg ingewikkeld! Laat me hiervan een voorbeeld geven dat is ontleend aan mijn onderwijspraktijk als opleidingsdocent.

Een student schrijft onderaan zijn tentamenblad (van een onderwijseenheid die onder meer handelt over de opvattingen van Levinas over verantwoordelijkheid) het volgende: "Peter, ik dreig tijdens de tentamens uit de boot te vallen. Zorg dat dit niet gebeurt". Hij doet een appel op mij. Wat moet ik doen? Ik moet willekeur vermijden en rechtvaardigheid nastreven. Hoe? Ik moet dan zijn appel 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).

Vanwege de derde is er altijd de noodzaak willekeur te vermijden en rechtvaardigheid na te streven.



Emanuel Levinas

In mijn dissertatie (Heij, 2006) heb ik deze ethische principes van Levinas ten aanzien van verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid naar het onderwijs 'vertaald' met: 'het respecteren en waarderen van verschillen tussen leerlingen'. Dit is voor mij het ethisch-pedagogische startpunt van denken en doen in het bewegingsonderwijs.

Kortom, in het onderwijs, dat van meet af aan en altijd

ethisch-pedagogisch ingebed is (Heij, 2008b), heb ik te maken met:

- het appel van *de Ander*
- dat – vanwege de noodzaak van rechtvaardigheid – steeds in de context van *de derde* bezien moet worden
- terwijl ik tegelijkertijd ook te maken heb met de noodzaak van *zelfzorg*. Hoewel mijn salaris mij in staat stelt onbaatzuchtig te handelen, zou een volledig opofferen mijn mogelijkheid om verantwoordelijk te handelen spoedig doen beëindigen (bv. door burn-out of verhongeren).

In het onderwijs is de andersheid van de Ander, in ons geval van iedere unieke leerling, voortdurend in het geding. Ik, als leraar bewegingsonderwijs, sta voor de *onmogelijke* opgave om volledig recht te doen aan de verschillen tussen mijn leerlingen. Een onmogelijke opgave waarvoor ik iedere les tóch weer sta en waarmee ik zo goed mogelijk moet proberen om te gaan.

Oriëntatiepunten voor een ethisch-pedagogische bewegingsonderwijspraktijk

Als we het proces dat kinderen 'doormaken' nader bezien, dan valt op dat dit vooral getypeerd kan worden in termen van *ontwikkelen* en *ontdekken*. Daarom stel ik de volgende pedagogische omschrijving van 'opvoeden' voor:

Opvoeden zien we als het creëren van kansen en het bieden van mogelijkheden aan kinderen en jeugdigen, waaraan en waardoor zij zich kunnen ontwikkelen en kunnen ontdekken wie en wat ze zijn, wat ze kunnen en wat ze willen (Heij, 2006, p. 311).

De onderwijsmethode die hier bij uitstek bij past is het 'ontwerpend lesgeven' ('a designing teaching-method'). In Duitsland betreft dit een vorm van 'offener Unterricht'.

Ontwerpend lesgeven is een wijze van doen die beantwoordt aan de mogelijkheden van kinderen.

Schoolgroepen verzamelen kinderen met uiteenlopende deelnameperspectieven en mogelijkheden. Leerlingen verschillen in wat ze kunnen en willen leren. Onderwijs dat afstemt op leerlingen, ontwerpt leersituaties die hen prikkelen tot activiteit en die tegemoetkomen aan hun mogelijkheden. Ontwerpend lesgeven is lesgeven, waarbij de betekenisverlening van leerlingen centraal staat en dat aansluit bij de inbreng van leerlingen. Ontwerpend lesgeven leidt tot leertrajecten die volgen uit de activiteiten van leerlingen (Heij & Verweij, 2009).

Onderwijs als onderdeel van de opvoeding gaat over het openen en verruimen van bestaansvelden. Het gaat erom dat leerlingen kunnen ontdekken wat er voor hen toe doet. Hierbij gaat het meer specifiek om het vergroten van specifieke competenties en daarmee gepaard gaande positieve competentiebeleving. Ontwikkeling van specifieke competenties kan in het onderwijs een kans krijgen als leerlingen in de gelegenheid worden gesteld *uitdagende* en fascinerende problemen te leren oplossen en door hen te leren leersituaties desgewenst zelf aan te passen, te reguleren (Van Berkel, e.a., 2005). Het gaat er hierbij om, dat leerlingen vanuit een 'nog-niet lukken' (zone van de naaste ontwikkeling; Vygotsky) via een proces van 'guided discovery' (Bruner) tot 'lukken' kunnen komen. In een 'bevochten' lukken, ge-lukken, schuilt immers de mogelijkheid van het verwerven van een stukje *geluk*. We kennen allemaal de ervaring van succes na grote inspanning. We kennen allemaal de gelukkige snuiten van leerlingen die tot lukken komen na intensief proberen. En gaat opvoeding en onderwijs, uiteindelijk, niet juist daarover? Leren, lukken, geluk, voor *alle* leerlingen!

Op zoek naar oriëntatiepunten voor een ethisch-pedagogische bewegingsonderwijspraktijk heb ik mij niet alleen laten inspireren door de eerder genoemde bewegingsagoog Gordijn en de filosoof Levinas, maar ook door de *pedagogiek van het respect* van de Poolse kinderarts en opvoeder Janusz Korczak (1878-1942). Zijn opvattingen laat ik hier verder onbesproken. Dit geldt ook voor de belangrijke implicaties van de 'Self-Determination Theory' (SDT) van Deci & Ryan (1985), zoals de *psychologische basisbehoeften* die zij hebben geformuleerd en onderzocht. Deze zijn in Nederland onder meer onder de aandacht gebracht door de pedagoog Stevens.

De bewegingsagoog Gordijn sprak over: "Elk kind mag zijn zoals het is" (Gordijn, 1971). De pedagoog Janusz Korczak noemde het 'recht van het kind te zijn zoals het is' één van de grondrechten van het kind. De pedagoog en onderwijsvernieuwer Stevens schrijft 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" (Stevens, 1999, pp. 86/87).

Mijn onderzoek naar oriëntatiepunten voor een ethisch-pedagogische bewegingsonderwijspraktijk heeft mij aldus in het bijzonder geleid naar de volgende inspiratiebronnen:

- C.C.F. Gordijn (uniciteit & gezamenlijkheid)
- E. Levinas (alteriteit; verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid), aangevuld met J. Rawls (institutionele rechtvaardigheid)
- Janusz Korczak (grondrechten van het kind)
- Deci & Ryan (psychologische basisbehoeften).

Zij hebben me geïnspireerd tot de onderstaande oriëntatiepunten, die fungeren als toetsingskader voor 'reflection on action' en 'reflection in action' (Schön, 1983), dus bij de voorbereiding en evaluatie van mijn onderwijs, als ook tijdens het uitvoeren van mijn lessen.

Kernvraag: Wat kenmerkt de pedagogische kwaliteit van onderwijssituaties? (Heij & Verweij, 2009).



Peter Heij tijdens zijn rede

Algemene oriëntatiepunten bij mijn lessen bewegingsonderwijs:

- 1 mikken op een succesvolle ontwikkeling van de *bewegingscompetentie* (bewegingscompetentie en zelf waargenomen competentie)
- 2 honoreren van de *inbreng van de leerling* (uniciteit)
- 3 bevorderen van *onderlinge samenwerking* tussen leerlingen (gezamenlijkheid; relatie).

'Mikken op een succesvolle ontwikkeling van de bewegingscompetentie' (punt 1, boven) vereist meer specifiek met betrekking tot onderwijsleersituaties:

- a Leersituaties, die afgestemd zijn op de beleving van kinderen ('binnen beleving'; dit gaat over betekenisvolheid, hier-en-nu)
- b Bewegingsproblemen, die 'afgepast' buiten bereik liggen (dit gaat over de haalbaarheid om tot 'lukken' te komen)
- c Leerlingen, die de gelegenheid krijgen om hun eigen leersituatie in toenemende mate *zelf aan te passen en in te richten* (reguleren; dit gaat over autonomie).

De literatuurlijst is te verkrijgen bij de auteur. Op de website staat dit artikel inclusief de literatuurlijst.

Noten

- 1 Met dank aan prof. dr. A.H. Trebels (Hannover; BRD), die mij hernieuwd op het werk van Rawls wees (zonder hierbij overigens de verbinding met Levinas te maken). Zie ook Trebels, i.v. [Vierde Gordijn Lezing, oktober 2009].
- 2 Gordijn, e.a., 1975; Gordijn, i.v.; Heij & Van Driel, 2004; Heij, 2006; Verweij 2002.

Correspondentie:

p.heij@windesheim.nl