



FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN  
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

# Een andere kijk op lichamelijke opvoeding

Sport als zorg dragen voor onszelf

**Shirin Eimermacher**

**Academiejaar 2011-2012**

**Onder promotorschap van Dr. Nancy Vansielegem**

Masterproef ingediend tot het behalen van de graad van master in de pedagogische wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en onderwijskunde



# Inhoud

Inleiding.....	4
Verantwoording .....	8
Deel 1: Hoe we lichamelijke opvoeding denken .....	10
Sport als (wonder)middel.....	10
Opvoeding als een vorm van handelen.....	14
Vertrouwen zonder grond .....	16
Van een pedagogisch verantwoorde naar een pedagogisch voorspelde opvoeding .....	17
Het onderwijsbeleid als pharmakon: of hoe het sporten de VOET op de nek wordt gezet.....	18
Deel 2: Hoe we lichamelijke opvoeding dachten.....	20
De ontwikkeling van het schoolvak lichamelijke opvoeding in België: van gymnastiek- naar sportonderwijs .....	20
Wetenschappelijk parcours: groeiend optimisme .....	29
Op zoek naar voordelen van sporteducatie.....	32
Deel 3: Lichamelijke opvoeding anders bekeken.....	36
De idee van lichamelijke opvoeding: een <i>memetisch</i> perspectief.....	36
De democratie van het vlees.....	41
De somatofobie binnen het onderwijs .....	41
Een intrinsieke educatieve betekenis van lichamelijke opvoeding.....	42
Terug naar Zweedse gymnastiek?.....	44
Deel 4: Sport als zorg dragen voor onszelf.....	48
De Flow-Belevenis .....	48
Sport als levenskunst .....	53
De hermeneutiek van de eigen lichamelijkheid.....	53
De oerdrang te leven.....	54
Een pedagogische betekenis voor lichamelijke opvoeding: fysieke activiteit als zelfzorg .....	55
Bij wijze van besluit.....	60
Dankwoord.....	64
Referentielijst.....	66



## Inleiding

Sport en bewegen krijgen vandaag meer en meer aandacht. Alsmar meer mensen vinden het noodzakelijk te werken aan hun fysieke conditie. Activiteiten zoals fitnessen, joggen en conditietraining hebben steeds meer succes. Voortdurend wordt gewezen op het belang van sport en beweging, het is immers voor allerhande doeleinden goed of levert er op z'n minst een bijdrage aan. Dat blijkt zeker ook het geval te zijn voor kinderen.

De krant De Morgen bericht op donderdag 5 januari 2012: "Grootschalig onderzoek toont aan: beweging bevordert schoolprestaties". Amika Sight van de Vrije Universiteit Amsterdam legt de onderzoeksresultaten van veertien internationale studies samen en komt tot de conclusie dat er een causaal verband bestaat tussen bewegen en leerprestaties. Kinderen die na school bijvoorbeeld in clubverband sporten, zijn gewend om in een team te functioneren en rekening te houden met een reglement. Het kan zijn, aldus Sight, dat dit kinderen een voorsprong geeft op school. Daarnaast blijken er ook enkele fysiologische verklaringen te zijn voor dit causale verband. Bewegen zou de bloedsomloop bevorderen en zorgt er op die manier voor dat er meer zuurstof naar de hersenen gaat. Er zou ook een hormonale impact zijn van het sporten en bewegen, nl. dat door het sporten endorfinen vrij komen die ervoor zorgen dat kinderen minder last hebben van stress, wat prestaties negatief zou kunnen beïnvloeden. Mieke Van Hecke, Directeur-generaal van het Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs (VSKO), verklaart in het artikel het verband als volgt: kinderen die bewegen voelen zich beter en welbevinden bevordert de schoolprestaties.

In het artikel heeft men het verder over 'bewegingstussendoortjes', die al door vele scholen worden georganiseerd. "Na een uur stilzitten zijn kinderen loom en niet langer aandachtig", aldus Herman Van Driessche, directeur van de Stichting Vlaamse Schoolsport. Tussen de lessen door doen de leerlingen kort enkele bewegingen, ze gaan op hun stoel staan, springen, zwaaien met de armen, enz. Op die manier zijn ze terug aandachtig om aan het werk te kunnen. Ook het actualiteitsprogramma 'Karrewiet' van de jeugdzender Ketnet wijdde een topic aan deze bewegingstussendoortjes (2012). "Super leuk want iedereen lacht, springt, speelt, ... en daarna letten die super goed op in de klas", aldus Tom Callebaut, een leerling aan het woord in het filmpje.

De aanleiding tot dit onderzoek bestaat uit een interesse voor sportactiviteiten en de wijze waarop ze gelegitimeerd worden en zelfs verheerlijkt worden binnen het onderwijs. Er lijkt binnen onze samenleving een grote consensus te bestaan over het belang van lichamelijke opvoeding<sup>1</sup>. Sport – en zeker sport op school – krijgt steeds

---

<sup>1</sup> Lichamelijke opvoeding wordt in deze thesis, tenzij anders vermeld, begrepen in de strikte zin van het woord; als bewegingsonderwijs. Het refereert aan het schoolvak 'lichamelijke opvoeding'.

vaker een melioratieve connotatie; sport is sowieso iets dat positief te waarderen is en draagt bij tot allerhande (hoog)gewaardeerde maatschappelijke doelstellingen, die zonder meer extrinsiek zijn aan het sporten zelf.

Deze thesis is opgevat als een zoektocht naar een (of meerdere) intrinsieke betekenis(sen) van sporten en bewegen op school met kinderen, die niet word(t)(en) beschreven in allerhande beleidsnota's, onderwijsvoorschriften, Europese verklaringen en richtlijnen. Sport wordt ingezet als een middel tot het bereiken van welbepaalde doelen bij kinderen. Aan de ene kant bestaat er een enorm enthousiasme over de mogelijkheden van sport, maar aan de andere kant wordt het ook slechts aangehaald als *hulpmiddel* om tal van maatschappelijke doelstellingen te bereiken. Men probeert aan de hand van controlemiddelen zoals de eindtermen de school en haar inhouden te verantwoorden, door te voorspellen wat er zal gebeuren.

Velen – van schrijvers over filosofen en sportmannen tot wetenschappers – probeerden een unieke ervaring, een existentieel moment in het sporten te beschrijven. Bij deze schrijvers ga ik ten rade en zoek in deze thesis naar een andere, nog niet beschreven en misschien ook niet op voorhand te voorspellen pedagogische betekenis van lichamelijke opvoeding; *hoe kunnen we lichamelijke opvoeding anders bekijken?* Wanneer we vervolgens uitgaan van de stelling dat opvoeding ook wel kan worden beschreven als het leren zorg dragen voor onszelf (Masschelein, 2008b); *op welke wijze kan lichamelijke opvoeding leiden tot zelfzorg, zelftransformatie en deel zijn van een levenskunst?*

Relevant is deze thesis in die zin dat ze een (bescheiden) kritische reflectie biedt op wat doorgaans als vanzelfsprekend wordt aangenomen. Uiteraard is sport belangrijk in onze huidige maatschappij en uiteraard bevordert regelmatig sporten op school onze globale gezondheidstoestand. In het licht van de toenemende zwaarlijvigheid van de jeugd en een steeds groter wordende nood aan expliciete stimulering van lichamelijke beweging is het begrijpelijk dat sport steeds positiever gewaardeerd wordt; al gaat het op handen dragen van sport als medicijn tegen alle kwalen en plagen die de goede orde in onze maatschappij teisteren, misschien toch een beetje ver. Zonder het sporten echter van zijn (of haar) troon te willen stoten, wil ik enkele kanttekeningen plaatsen bij de huidige blinde verheerlijking van sport, in het bijzonder van sport als een educatieve activiteit.

Dit doe ik in de eerste plaats aan de hand van een korte discoursanalyse van de Vlaamse eindtermen voor lichamelijke opvoeding, vakoverschrijdende eindtermen, recente beleidsnota's van Vlaamse onderwijsministers, het Europese stimuleringsbeleid en de bijdragen van de Olympische Beweging betreffende sporteducatie, waarbij duidelijk uitgegaan wordt van een maakbaarheidsmodel in opvoeding en onderwijs en waarbij sport aangeschreven wordt als hét (wonder)middel om bepaalde doelstellingen bij kinderen te bewerkstelligen

In een tweede deel probeer ik het schoolvak lichamelijke opvoeding in haar historische context te beschrijven. Lichamelijke opvoeding vond haar ingang op school rond 1840. Na een moeizame periode, waarin hard gestreden werd voor haar bestaansrecht binnen het onderwijs, groeide haar populariteit en het optimisme over haar (opvoedende) effecten gestaag. Er wordt gekeken welke invullingen en inhouden van het vak elkaar

opvolgen in Vlaanderen, totdat in de jaren '70 een paradigmaverschuiving plaatsvond. Lichamelijke opvoeding evolueerde van gymnastiekonderwijs naar sportonderwijs. Vervolgens wordt besproken welke (al dan niet wetenschappelijke onderbouwde) aanspraken doorheen de geschiedenis aangehaald werden betreffende haar voordelen, tot we opnieuw uitkomen bij het huidig discours en misschien zelfs verder. Het lijkt er op dat sporteducatie een steeds belangrijkere rol toebedeeld krijgt in de strijd tegen obesitas.

Vervolgens willen we op een andere manier kijken naar lichamelijke opvoeding. Als eerste wordt de geschiedenis geschetst binnen een *memetisch* perspectief. Dat wil zeggen dat we de aanspraken betreffende het nut van lichamelijke opvoeding begrijpen als *memes*, de culturele variant van genen. Zo wordt het duidelijk waarom bepaalde invullingen aan, inhouden van en aanspraken betreffende lichamelijke opvoeding op bepaalde momenten belangrijk waren en waarom men vandaag de dag op een bepaalde wijze over lichamelijke opvoeding denkt en spreekt.

Vervolgens laat ik Joris Vlieghe aan het woord. Volgens hem ligt de specifieke educatieve waarde van lichamelijke opvoeding niet in de socialiserende en gezondheidsbevorderende mogelijkheden ervan. Het gaat in hedendaagse leerplannen enkel over allerhande competenties die extrinsiek zijn aan het bewegen. In zijn zoeken naar de intrinsieke educatieve betekenis van lichamelijke opvoeding, stuit Vlieghe op wat hij noemt 'de democratie van het vlees'. In de confrontatie met het afgematte vlees ondergaan we een soort van gemeenschappelijke ervaring die niet langer gemedieerd is door een of andere identiteit, omdat we alleen nog maar vlees zijn. Dit moment is een democratisch moment, omdat het hiërarchische posities onmiskenbaar contrarieert. Dit moment maakt een onvoorspelbare en dus een andere toekomst mogelijk. Het is de mogelijkheid van een nieuw begin en daarom een belangrijk educatief moment.

In een vierde en laatste deel tenslotte beschrijf ik een moment van zelftransformatie tijdens het sporten. Er wordt onderzocht op welke wijze flow-ervaringen tijdens het sporten deel kunnen zijn van een levenskunst omdat ze de zorg voor het lichaam en in het verlengde daarvan de zorg voor de ziel mogelijk maken. *Flow* refereert aan een mentale toestand waarin een persoon volledig opgaat in zijn of haar bezigheden. Tijdens het sporten is een flow-ervaring mogelijk die ons zodanig gevangen houdt in de activiteit van het sporten waardoor we in staat zijn even onszelf, onze hiërarchische posities en sociale rollen te vergeten. Een democratische ervaring wordt mogelijk, waarbij wie we waren niet noodzakelijk gelijk is aan wie we worden. Sport brengt op een merkwaardige wijze de mogelijkheid met zich mee om opnieuw te beginnen en los te laten wat ons bond. Deze mogelijkheid van een nieuw begin, van een nieuwe, andere, ongekende ik maakt een belangrijk element uit van de zorg voor onszelf. Lichamelijke opvoeding op school betekent volgens mij dan ook dat wij de ruimte creëren waarin de ander (de scholier, leerling, het kind) kan proberen zorg te dragen voor zichzelf.





## Verantwoording

Een essay is een gedachte-experiment. Het woord 'essay' verwijst naar het oud-Franse woord *essai* ('poging'), en stamt van het Laatlatijnse *exagium*: 'weging', een afleiding van *exigere*: 'afmeten, afwegen, onderzoeken'. Als een gedachte-experiment begint men aan een essay zonder te weten waar men zal uitkomen. Verschillende ideeën worden afgewogen, geschat naar waarde, er wordt onderzocht wat ze bijdragen en uiteindelijk belandt men ergens (of nergens).

Een "essayist is vrijgesteld van elke vorm van maatschappelijke dienstbaarheid: hij voelt zich alleen verplicht aan zichzelf - aan de buitelingen van de gedachten in het hoofd, aan voortalige ervaringen, aan een specifieke vorm van intimiteit", schrijft Rudi Laermans (2001, pp. 175).

Het is ook op deze wijze dat ik het lezen voor en schrijven van deze thesis ervaarde. Een logisch gevolg was dan ook om onderstaande tekst op te vatten als een essay (ook wel gekoppeld aan het Franse *essayer*). Het begon bij een brede en omvangrijke literatuurstudie die uitmondde in een poging om lichamelijke opvoeding op een andere manier te beschrijven. Het voorliggende experiment of probeersel wil een (filosofische) zoektocht zijn – niet meer, maar ook niet minder – naar een andere kijk op, een andere omschrijving van en/of een andere betekenis voor sport en lichamelijke opvoeding.



# Deel 1: Hoe we lichamelijke opvoeding denken

“Ich begriffe aber so ungefähr, dass man  
in Gropiusstadt nur spielen durfte, was  
von den Erwachsenen vorgesehen war.”

Christiane F.

## Sport als (wonder)middel

Sport op school wordt gezien als een middel om allerhande doelstellingen bij kinderen te bereiken. Gewezen Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, Frank Vandenbroucke (2005), zocht in zijn beleidsnota naar een legitimering voor het vak lichamelijke opvoeding op school. “Sport op school”, zo schrijft hij, “is een uitermate geschikt middel om talenten van leerlingen tot ontplooiing te laten komen, hen succeservaringen te laten beleven, hen tot fair play te brengen, hun zelfvertrouwen te vergroten en aan de maatschappelijke samenhang te werken” (Vandenbroucke, 2005, pp. 89). En bovenal, sport is belangrijk voor de “fysieke fitheid van onze jeugd” (Vandenbroucke, 2005, pp. 89). Want door aan sport te doen op school, wil men ook diegenen bereiken die niet in clubverband sporten. Waar Frank Vandenbroucke nog een vrij ‘ruime’ invulling nastreeft van de te bereiken doelstellingen bij kinderen met het middel sport, is deze bij de huidige Vlaams minister van Onderwijs, Jeugd, Gelijke Kansen en Brussel, Pascal Smet (2009), alweer enger. Het sporten op school kadert binnen een integraal gezondheidsbeleid dat zich richt op een gezonde voeding enerzijds en de fysieke fitheid van de jeugd anderzijds (Smet, 2009).

Wat men nu precies wil bereiken in (met) het vak lichamelijke opvoeding wordt duidelijk wanneer we de eindtermen lichamelijke opvoeding voor het lager en secundair onderwijs onder de loep nemen (Vlaamse overheid, 1997a; 1997c). Eindtermen zijn door de overheid vastgelegde minimumdoelen op het vlak van kennis, inzicht, vaardigheden en attitudes. Deze zijn voor het vak lichamelijke opvoeding, opgedeeld in drie pijlers: het bevorderen van de motorische competenties, het bewerkstelligen van een gezonde en veilige levensstijl en tenslotte het zelfconcept en het sociale functioneren bevorderen. In de eerste plaats dient men kinderen motorische ontwikkelingskansen te bieden, zodat ze hun bewegingsmogelijkheden kunnen uitbreiden, basisvaardigheden ontwikkelen en specifieke vaardigheden leren in activiteiten die deel uitmaken van onze ‘bewegingscultuur’ (Vlaamse overheid, 1997a).

“Het onderwijs in lichamelijke opvoeding kan een belangrijke rol spelen, wil men kinderen op een gezonde manier leren omgaan met de verschillende aspecten van onze hedendaagse bewegingscultuur. Onder bewegingscultuur verstaan we de spel- en sportcultuur, de danscultuur en ook de lichaams- en fitnesscultuur. Ze kan een even belangrijke rol spelen om bij kinderen verantwoorde attitudes te ontwikkelen tegenover actuele maatschappelijke ontwikkelingen.” (Vlaamse overheid, 1997b)

Men wil kinderen in de eerste plaats dus inleiden in een wereld, met name onze bewegingscultuur en ze daarbij ook de mogelijkheid geven om in deze wereld te kunnen handelen. Niet zomaar handelen, maar deze wereld ook “met een voldoende kritische zin [kunnen] benaderen” (Vlaamse overheid, 1997b).

Lichamelijke opvoeding wordt echter niet louter gezien als een ‘functietraining’, in de zin van functioneel leren denken en handelen om te kunnen deelnemen aan onze bewegingscultuur. Het gaat ook om een blijvende attitudevorming, met name dat gezond en veilig bewegen belangrijk zijn en dat men daarvoor, binnen de eigen mogelijkheden, een verantwoordelijkheid draagt. Men wil immers met het sporten op school een blijvende fysieke fitheid bereiken bij onze jeugd, veeleer dan een tijdelijk fysiek resultaat. (Vlaamse overheid, 1997b)

Tenslotte is er nog een derde domein waarmee gepoogd wordt de totale persoonlijkheid van het kind breed te ontwikkelen. Men wil immers aan de hand van het bewegen en sporten met kinderen sleutelen aan hun zelfconcept en hun sociaal functioneren. Niet zomaar sleutelen, maar in een bepaalde richting sleutelen. Men wil er voor zorgen dat kinderen leren omgaan met afspraken en spelregels, dat ze zichzelf een prestatie kunnen opleggen, dat ze zicht krijgen op hun eigen mogelijkheden en zichzelf leren kennen en aanvaarden. Men wil ook dat kinderen vaardig worden in het leggen van contacten, dat ze anderen leren kennen en aanvaarden en dat ze leren samenwerken, helpen en steun verlenen (Vlaamse overheid, 1997b). Sport op school wordt op die manier een (het) uitgelezen (wonder)middel om bepaalde gevolgen of resultaten bij onze kinderen te bewerkstelligen.

“Sport is een belangrijk cultureel en maatschappelijk gegeven dat inspirerend kan werken voor lichamelijke opvoeding én dat motiverend kan zijn voor het kind. Lichamelijke opvoeding moet een kritische selectie maken van wat al dan niet uit de sport kan worden gebruikt om de vooropgestelde doelen te bereiken. Sport als middel of sport als doel? In het basisonderwijs is het duidelijk een middel dat de kinderen een idee laat krijgen over de mogelijkheden van verschillende sporten.” (Vlaamse overheid, 1997b)

Ook de zogenaamde *VOET'en*, de vakoverschrijdende eindtermen in het secundair onderwijs “betekenen voor het domein van de lichamelijke opvoeding (LO) een belangrijke hefboom om [zich] te profileren in het onderwijsveld” (Roels & Behets, 2004, pp. 7). *VOET'en* zijn minimumdoelen die niet behoren tot een specifiek vakgebied, maar door middel van meerdere vakken of onderwijsprojecten worden nagestreefd. De school heeft de opdracht de vakoverschrijdende eindtermen bij de leerlingen na te streven. Boven geciteerde auteurs wijdden een volledige reader aan de manier waarop de vakoverschrijdende eindtermen binnen het vak lichamelijke opvoeding kunnen worden gerealiseerd en hoe deze realisatie mede de waarde van het vak lichamelijke opvoeding kan legitimeren. De vakoverschrijdende eindtermen betekenen zo “een extra kans [voor het vakgebied lichamelijke opvoeding] om een wezenlijke bijdrage te leveren aan de basisvorming van de leerlingen [...]” (Roels & Behets, 2004, achterflap). In de reader wordt uitgelegd hoe het vak lichamelijke opvoeding mogelijkheden biedt om de vakoverschrijdende eindtermen te bereiken. Zo wordt bijvoorbeeld de *VOET 'leren*

leren' vanuit het vakgebied lichamelijke opvoeding verder uitgediept en wordt duidelijk gemaakt hoe – via welke activiteiten en didactische werkvormen – men deze eindterm kan bereiken bij de leerlingen in het vak lichamelijke opvoeding. Verder leggen de auteurs systematisch uit hoe men aan sociale vaardigheden, burgerzin, gezondheidseducatie, milieueducatie en muzisch-creatieve vorming kan werken aan de hand van het sporten en bewegen op school.

Het Vlaamse onderwijslandschap en -beleid betreffende sporteducatie en lichamelijke opvoeding komt echter niet uit de lucht gevallen. Het kadert binnen het Europese onderwijsbeleid waarin sporteducatie steeds meer aandacht krijgt. Het jaar 2004 werd uitgeroepen tot het Europese jaar van opvoeding door sport (Europese commissie, 2005b). Europese beleidsmakers wilden onder meer partnerschappen tussen de onderwijswereld en de sportwereld aanmoedigen om de educatieve en sociale waarden van sport te bevorderen. De waarden van sport moeten immers ten dienste worden gesteld van “het ontwikkelen van basiskennis en vaardigheden, waardoor jongeren hun fysieke en sociale vaardigheden, zoals teamwerk, solidariteit, verdraagzaamheid, maatschappelijke integratie en fair play in een multiculturele context kunnen ontwikkelen” (Europese commissie, 2005c).

Eerder werden in de Europese wetgeving reeds noties gemaakt van het belang van sport in een Europese context. Zo publiceerde de Europese Commissie in 1997 een aan het Verdrag van Amsterdam gehechte verklaring die de maatschappelijke betekenis van sport benadrukt, “met name de rol die sport vervult bij het smeden van een identiteit en van saamhorigheid” (Europese commissie, 1997). Ook in 2000 concludeert het voorzitterschap van het Europees Parlement in Nice dat er met de sociale functies van sport rekening moet worden gehouden bij de uitvoering van het beleid.

In het verslag aangaande de uitvoering, resultaten en een globale evaluatie van het Europees jaar van opvoeding door sport staat dat de boodschap van het Europees Jaar luidde: “sport kan en moet in onze multiculturele samenleving als een hulpmiddel in het formele en niet-formele onderwijs worden ingezet” (Europese commissie, 2005a, pp. 2). Een zeer instrumenteel idee van sporteducatie wordt naar voren geschoven. De grootste 'effecten' die het jaar dan ook bewerkstelligde waren onder andere dat er een aanzienlijke bijdrage geleverd werd aan de verspreiding en een mentaliteitsverandering over de educatieve waarden van sport. Het doel lijkt bereikt, want de “gepropageerde ideeën zijn duidelijk aangeslagen bij politici, leidinggevendenden op sport- en onderwijsgebied en academici” (Europese commissie, 2005a, pp. 6). Op andere terreinen boekte het Europees jaar dan weer minder succesvolle resultaten (zoals bijvoorbeeld op gebied van de bevordering van sport als middel tot maatschappelijke integratie van kansarme groepen). Maar, dit wil niet zeggen dat een opgetogenheid over de mogelijkheden van sport minder wordt; men verwacht veel van de toekomst:

“Het formeel onderwijs zou meer profijt van de door sport aangeleerde waarden kunnen trekken om kennis, motivatie, vaardigheden, bereidheid tot persoonlijke inzet, alsook sociale vaardigheden zoals teamwerk, solidariteit, tolerantie, fair play en tegen verlies kunnen in een multicultureel klimaat aan te kweken. Daarom speelt sport in het formeel onderwijs een cruciale rol bij de verwerving en ontwikkeling van kerncompetenties die iedereen ten behoeve van zelfontplooiing, integratie in de samenleving en inzetbaarheid nodig heeft. [...] Sport bereikt alle burgers, ongeacht geslacht, ras, leeftijd en sociale of economische achtergrond, en EIOS 2004 [afkorting voor Europees Jaar van Opvoeding door Sport] heeft duidelijk gemaakt dat er toenemende belangstelling bestaat voor sport als hulpmiddel in het niet-formele onderwijs.” (Europese commissie, 2005a, pp. 7-9)

Ook de Olympische Beweging is niet vies van een zeker optimisme over de maatschappelijk hooggewaardeerde mogelijkheden van sport, al is ze natuurlijk op andere gebieden actief. De Olympische Beweging bestaat uit het International Olympic Committee, de internationale sportfederaties, de organisatiecomités van Olympische Spelen, de nationale Olympische comités, de daarbij aangesloten nationale sportorganisaties, hun sportverenigingen en alle mensen die daarbinnen sportief of anderszins actief zijn. In de codificatie van de fundamentele principes, regels en wetten van het Olympisch discours, de Olympische Charter, is een van de fundamentele principes van deze Olympische Beweging sport te plaatsen in dienst van de harmonieuze ontwikkeling van de mens. Het doel van deze Olympische Beweging is “[...] to contribute to building a peaceful and better world by educating youth through sport practised in accordance with Olympism and its values.” (International Olympic Committee, 2010, pp. 13).

Uit dit alles blijkt dat een heel duidelijk en transparant plan klaarligt over hoe met een bepaald middel (sporten en bewegen op school) welbepaalde doelen bereikt kunnen worden. Wat het sporten op school bij kinderen zal teweegbrengen – wat het met hen zal *doen* – is op voorhand vrij gedetailleerd gepland en voorzien. Aan de ene kant bestaat er een enorm enthousiasme over de mogelijkheden van sport, maar aan de andere kant wordt het ook slechts aangehaald als ‘hulp’-middel om tal van maatschappelijke doelstellingen te bereiken. Hier wil ik geen uitspraak doen over de mogelijkheid om aan de hand van het bewegen en sporten op school deze welbepaalde doelstellingen bij kinderen te bereiken. Wat ik in dit schrijven wil doen, is pogen op een andere manier naar opvoeden en zo ook naar de lichamelijke opvoeding te kijken. Het is een uitnodiging om lichamelijke opvoeding eens anders te denken. Wat als we vragen stellen, niet bij de haalbaarheid van deze doelen, maar bij de doelen zelf? Wat als we vraagtekens plaatsen, niet bij de inhoud van deze doelen, maar bij het stellen van welbepaalde doelen op zich, als legitimering/verantwoording van het vak lichamelijke opvoeding in het leerplichtonderwijs?

## Opvoeding als een vorm van handelen

Volgens Biesta (2006) wordt het pedagogisch proces (zoals hierboven beschreven) opgevat als een technologie, als een instrument om bepaalde, van te voren vastgelegde doelen te bereiken. Het stellen van welbepaalde doelen en het aanreiken van een middel waarmee deze kunnen worden bereikt, onderstelt een bepaald mensbeeld. Het onderstelt dat aan de hand van dit middel deze doelen bereikt kunnen worden. Eindtermen zijn immers doelen die als noodzakelijk en *bereikbaar* geacht worden. Onder druk van een instrumenteel denken wordt uitgegaan van de idee van maakbaarheid. Men gaat er van uit dat meetbare doelen kunnen worden geformuleerd, die op deze of gene wijze (hier door middel van sport en bewegen) kunnen worden bereikt (Biesta, 2006).

Samen met Hannah Arendt (1994c in: Berding, 2009) wil ik echter betogen dat het pedagogisch handelen iets anders is. Pedagogisch handelen is fragiel, onmeetbaar en onvoorspelbaar. Berding (2009) schrijft over het hoge ambitieniveau van politiek en beleid, waar de idee van maakbaarheid terug van weggeweest lijkt. Het “neoliberale politieke onderwijsbeleid is [met] het marktdenken onverbreekelijk verbonden” (Berding, 2009, pp. 141). Enerzijds blijkt een gerichtheid op wat de markt nodig heeft en anderzijds een laten evolueren van scholen tot “goed geoliede opleidingsfabrieken” (Berding, 2009, pp. 141). Het gezag en de legitimiteit van het pedagogisch denken staan onder druk van een instrumenteel denken. Op die manier wordt ook het sporten en bewegen op de school een middel om bepaalde doelstellingen – zoals een vlotte inzetbaarheid op de arbeidsmarkt – bij kinderen te bereiken.

Arendt (1994c) onderscheidt in haar ‘*Vita activa*’ drie dimensies of bestaanswijzen van het menselijk leven. Onder het *arbeiden* verstaat zij de instandhouding van het levensproces, het meedoen aan de oneindige biologische levenscyclus van consumeren en produceren; een proces dat zich richt op behoeftebevrediging. Vervolgens onderscheidt ze het *werken* of *maken*, waaronder zij het doel-middelgeleide fabriceren van gebruiksvoorwerpen waarmee de mens een stabiele wereld creëert voor zichzelf, verstaat. Geen dingen maken om te verbruiken dus, maar dingen maken om te gebruiken. Het zijn middelen met behulp waarvan de mens zijn wereld inricht. Tenslotte is er het *handelen*, de meest specifieke humane zijswijze van de mens. Door te handelen toont de mens dat hij een wezen is dat steeds opnieuw kan beginnen, initiatief kan nemen en iets in beweging kan zetten. Al handelend begeeft de mens zich in een netwerk van reeds bestaande relaties en daarbij heeft hij geen idee hoe zijn actie zal uitpakken. Handelen is principieel onvoorspelbaar, onmeetbaar en fragiel.

Op basis hiervan formuleert Arendt twee stellingen. Ten eerste heeft al sedert de klassieke oudheid, maar zeker in de moderne tijd, het werken of maken steeds meer trekken van het arbeiden gekregen; het onderscheid tussen beiden is vrijwel weggefallen. Vervolgens – en ten tweede – lijkt het handelen steeds meer op het maken; geleid door een *utilitaire, instrumentele mentaliteit*. Een van de gevolgen van

deze mentaliteit is dat het handelen in een doel-middelschema is terecht gekomen waarin het niet thuishoort (Arendt, 1994c).

Opvoeden, betoogt Pols (2001), wordt een vorm van maken in plaats van handelen. Het huidige onderwijsbeleid lijkt een autonomie te verschaffen, want binnen de wettelijke kaders kan elke school het eigen normatieve pedagogisch en didactisch beleid vorm geven. Eindtermen, VOET'en, handleidingen, onderwijsinspecties, enz. maken echter een regime mogelijk dat niet uitlokt tot handelen, maar tot maken. Hierop kom ik later nog terug.

Hier wil ik alvast betogen dat pedagogisch handelen, en dus opvoeding – ook de lichamelijke opvoeding – niet thuis hoort in een doel-middelschema. Opvoeden betekent niet in de eerste plaats het hanteren van een bepaald middel om een welbepaald doel te bereiken. Opvoeden kan en mag geen *maken* zijn van *dingen* die we kunnen *ge/ver*-bruiken of inzetten. Opvoeden en onderwijzen gaan niet enkel over kennis, vaardigheden en competenties aanreiken die *nuttig* zijn voor later, voor het leven, voor de inzetbaarheid op de arbeidsmarkt. De manier waarop vandaag over onderwijs wordt gesproken zorgt ervoor dat het naar school gaan in de eerste plaats als een economische activiteit wordt opgevat, aldus Danny Wildemeersch (2011). Men heeft het over leerwinst, prestaties, output, effectiviteit en efficiëntie, kwaliteit, professionalisering en menselijk kapitaal. Door het onderwijs te presenteren als een zuiver productiemiddel van dit menselijk kapitaal staat de zaak van het onderwijs zelf onder druk, aldus zeven academici van de Onderzoeksgroep Onderwijs en het Publieke van de KU Leuven aan het woord in een open brief aan de minister van Onderwijs, Pascal Smet in de Standaard (Masschelein et al., 2009).

Masschelein (2010) verwijst naar Huizinga, wanneer hij het heeft over de uitvinding van de school. De school verwijst naar een opvoeding en vorming die niet werden verworven als een bijproduct van de opleiding tot nuttige of winstgevendende beroepen, maar als vrucht van vrije tijd. De school wordt bewoond door diegenen die “vrijgesteld zijn van de dwang die samengaat met werken/arbeiden. De school is niet vooreerst de plaats van het doorgeven van kennis met het oog op de voorbereiding op volwassen activiteiten. [...] Ze plaatst (letterlijk) de arbeid, en daarmee de (ongelijke) wereld van de productie [...] op een afstand” (Masschelein, 2010, pp. 262). Activiteiten worden er losgekoppeld van hun functie en zijn op zichzelf belangrijk en waardevol (Masschelein et al., 2009). “De logica van nut, bruikbaarheid, rendement die in de samenleving allesbepalend lijkt wordt in de school tussen haakjes geplaatst” (Masschelein et al., 2009, pp. 1). Het is tijdens de *vrije* tijd dat vakken als houtbewerking, wiskunde, geschiedenis of lichaamsbeweging aangeboden worden omdat ze op zichzelf, als deel van onze wereld, belangrijk geacht worden. Deze vakken worden als het ware vrijgegeven, niet opdat leerlingen daar zonder meer hetzelfde meedoen, maar net opdat het van groot belang is dat zij de mogelijkheid hebben zelf te bepalen wat daar verder mee gebeurt (Masschelein et al., 2009). Opvoeden heeft precies als inzet een vraag: wie zijn wij vandaag? Dat is een vraag die een opvoeder in de eerste plaats aan zichzelf stelt. Juist daardoor maakt hij of zij ook plaats voor de nieuwen en vreemden, die kinderen



uiteindelijk zijn en kan een nieuw begin (van de wereld) letterlijk zijn plaats vinden (Masschelein, 2008b).

Laat dit schrijven een uitnodiging zijn om de wijze waarop men denkt en handelt in en over (lichamelijke) opvoeding en onderwijs niet zonder meer vanzelfsprekend te vinden. Een uitnodiging om anders over opvoeding (in de school) na te denken. Opvoedend handelen is iets doen, iets aanreiken of iets zeggen, zonder te weten hoe deze actie zal uitpakken. Een pedagogische reactie dient er een van openheid te zijn, aldus Biesta (2006): openheid voor nieuwe en onverwachte wijzen van subject-zijn. We mogen kinderen immers niet hun eigen kans op het nieuwe ontnemen (Arendt, 1994b).

## Vertrouwen zonder grond

Treffend beschrijft Vlieghe in een hoofdstuk in het boek 'De lichtheid van het opvoeden' dit pedagogisch handelen (Vlieghe, 2008b). Aan de hand van de film 'Le Fils' van de gebroeders Dardenne (2002) beschrijft hij een houding van vertrouwen, die volgens hem een goede beschrijving is van heel wat pedagogisch handelen. Hij beschrijft de houding van Olivier in de film, een leraar houtbewerking, die zich inlaat met Francis, de moordenaar van zijn zoon en hoe Olivier hem opneemt als leerling.

“In de film lijkt Olivier op meerdere plaatsen juist te worstelen met dit spontane, natuurlijke en begrijpelijke wraakgevoel. En toch laat hij zich in met Francis. Het stellen van deze geste maakt een nieuwe en andere geschiedenis mogelijk, een toekomst waarin mensen niet bepaald blijven door wat er in het verleden onherroepelijk heeft plaatsgevonden. Zijn optreden kan niet gelegitimeerd worden vanuit een gefundeerd geloof in de positieve zin van de geschiedenis, in een humaniteit die in ieder van ons als mogelijkheid aanwezig is (zoals bij Langeveld). Dergelijke rechtvaardiging speelt geen rol in de beslissing die hij neemt. Het betreft geen intentionele overweging: hij doet niet iets om een welbepaald einddoel te (helpen) realiseren. Hij waagt daarentegen een sprong in het duister, een sprong die getuigt van een houding van onvoorwaardelijk vertrouwen.” (Vlieghe, 2008b, pp. 77)

Het is deze houding van onvoorwaardelijk vertrouwen, die opvoeding kenmerkt. Een houding van vertrouwen die een *gebeuren*, een werkelijk *breukmoment* mogelijk maakt, het is een houding die een wending kan geven aan de geschiedenis die geheel onverwacht en onvoorspelbaar is. Het betekent dat er iets *gebeurt* en dat er iets gebeurt betekent dat we geconfronteerd wordt met iets dat echt *nieuw* is. De toekomst wordt dan niet enkel gezien vanuit de verwachting dat we in het nu al kunnen anticiperen op dat wat nog zal gebeuren. Dan *gebeurt* er niet écht iets. In de film 'Le Fils' (2002) wordt er ruimte gelaten voor een moment dat de geschiedenis radicaal onderbreekt en dat een echt *gebeuren* toelaat. De voorspelbare keten van oorzaak en gevolg wordt doorbroken, iets compleet onverwachts vindt plaats.

Het hangt samen met een bereidheid de toekomst uit handen te geven, die slechts mogelijk is vanuit een houding van vertrouwen, aldus Vlieghe (2008b). Vertrouwen is

immers slechts zinvol, gegeven de oncontroleerbaarheid ervan. Wanneer we iemand vertrouwen, dan weten we niet wat deze persoon er in de toekomst mee zal doen. Wanneer we het gedrag van andere mensen tot in de kleinste puntjes zouden kunnen voorspellen, dan zou het geen zin hebben nog over vertrouwen te spreken. Het gaat er om dat de opvoeder de bereidheid aan de dag wil leggen om, in plaats van de opvoedingssituatie naar de hand van de volwassene te zetten, de kans te geven aan de jonge mens om een eigen en unieke toekomst te scheppen. Het gaat erom, aldus Vlieghe, “een onvoorwaardelijk vertrouwen te schenken aan een wezen dat hij/zij als opvoeder nooit volledig kan of mag controleren” (Vlieghe, 2008b, pp. 80). Het gaat nog meer om een vertrouwen zonder grond. Vertrouwen wordt hier begrepen vanuit een onvoorspelbare toekomst waar de opvoeder zich onvoorwaardelijk en volledig aan overgeeft. “Vertrouwen verwijst hier naar een houding waarin de opvoeder de dingen laat gebeuren, waarin hij/zij bepaalde vragen niet meer wil stellen (bijvoorbeeld of datgene wat men doet ten aanzien van de andere tot iets leidt of niet)” (Vlieghe, 2008b, pp. 84). De situatie die Vlieghe hier beschrijft, aan de hand van de houding van Olivier in de film, lijkt volgens hem een goede beschrijving van heel wat pedagogisch handelen.

## **Van een pedagogisch verantwoorde naar een pedagogisch voorspelde opvoeding**

De eindtermen voor het lager en het secundair onderwijs werden goedgekeurd in het Vlaams Parlement in 1997 en scheppen een kader waarbinnen de lessen lichamelijke opvoeding georganiseerd kunnen worden. De eindtermen werken als leidraad om het handelen van leerkrachten in een school vorm te geven. Ze geven het onderwijs in de school vorm en tegelijk ook zin. Leerkrachten weten zo dat ze niet zomaar wat aan het doen zijn. Eindtermen werken niet enkel voor de school en voor leerkrachten als een hulpmiddel, maar ook voor de overheid. De school moet aantonen dat ze de nodige inspanningen doet om haar leerlingen de gestelde eindtermen te laten behalen (inspanning- en resultaatsverplichting). De onderwijsinspectie hanteert de eindtermen om het onderwijs te evalueren en op deze manier bezit de Vlaamse overheid aan de hand van deze eindtermen een middel om scholen te controleren en het onderwijs tot op zeker hoogte in handen te hebben.

Zoals reeds eerder aangehaald maakt dit onderwijsbeleid (met zijn eindtermen, VOET'en, onderwijsinspecties, enz.) echter ook een regiem mogelijk dat niet uitlokt tot *handelen*, zoals begrepen bij Arendt (1994c), maar tot *maken* (van mensen die een plaats kunnen vinden in onze huidige maatschappij). Zoals eerder reeds door Biesta (2006) aangehaald wordt opvoeding dan begrepen als een instrument dat in werking kan worden gesteld om bepaalde, van te voren vastgelegde doelen te bereiken. En dit stellen van doelen impliceert een bepaald mensbeeld, nl. dat we mensen kunnen aanpassen en klaarstomen om functioneel te kunnen ageren in onze maatschappij. De uitgangspunten van de eindtermen lichamelijke opvoeding spreken voor zich: “Lichamelijke opvoeding moet een kritische selectie maken van wat al dan niet uit de

sport kan worden gebruikt om de vooropgestelde doelen te bereiken.” En verder: “(..) Zo leren kinderen zich aan te passen aan een bepaalde bewegingscontext. Veelzijdige bewegingsbekwaamheid houdt in dat het onderwijs bewegingssituaties aanbiedt die kinderen een basis geeft om te kunnen functioneren in de verschillende domeinen van het menselijke bewegen of van de bewegingscultuur” (Vlaamse overheid, 1997b).

Men probeert aan de hand van controlemiddelen zoals de eindtermen de school en haar inhoud te verantwoorden. Het is belangrijk dat we niet zomaar iets doen, maar dat we kunnen uitleggen waarom we op een bepaald moment wat doen. En op dit moment doet men dat door te proberen te voorspellen wat zal gebeuren en zo te anticiperen op het *te gebeurende*. Op deze manier wordt een pedagogisch verantwoorde opvoeding een pedagogisch voorspelde opvoeding.

## **Het onderwijsbeleid als pharmakon: of hoe het sporten de VOET op de nek wordt gezet**

Om dit eerste deel af te sluiten wil ik betogen dat eindtermen werken als een pharmakon. Het woord pharmakon komt van het Grieks en betekent tegelijk zowel heilmiddel of medicijn als vergif. Een pharmakon wordt door deze dubbele betekenis ook vaak als zondebok aangehaald. Stiegler (2008) schrijft over het boek dat werkt als een pharmakon. Het boek, zo stelt hij, vormt de aandacht, zet aan tot studeren en denken en maakt mensen mondig. Het is een soort verlengde van het geheugen. Op deze wijze kan het boek een medicijn zijn tegen de onmondigheid. Aan de andere kant maakt een boek ook onmondig, in die zin dat het een regiem mogelijk maakt waarin mensen zonder meer aannemen wat er staat geschreven en niet meer zelf nadenken waardoor ze onmondig worden. In die zin is het boek een vergif, de zondebok voor de luiheid en lafheid die gepaard gaat met het niet gebruiken van de eigen rede (Kant, in: Stiegler, 2008). Hiermee wordt bedoeld dat zo een heilmiddel (het boek) slechts een lapmiddel kan zijn, een gif, dat het slechte op lange termijn verscherpt (Stiegler, 2008).

Op eenzelfde wijze kunnen de eindtermen werken als een pharmakon. Ze werken als een hulp om het handelen van leerkrachten vorm te geven, als controlemiddel t.a.v. de overheid en zijn tegelijk een rechtvaardiging voor het bestaan en de inhoud van een school en het curriculum. Op deze wijze werken ze als een medicijn tegen doelloos, ongecontroleerd en onzinnig handelen in een school, geven ze de school haar bestaansgrond en werken ze als een (heil)middel om het pedagogisch handelen vorm te geven. Ze kunnen echter ook werken als een ‘vergif’, omdat ze de mogelijkheid bezitten voorbij te gaan aan een pedagogische houding van vertrouwen, zoals beschreven door Vlieghe (2008b) en aan een opvoeding die *handelt* en niet *maakt*. Eigen aan een pharmakon worden deze eindtermen en hun VOET’en – ook in deze thesis –, met de vinger gewezen, maar weten we dat ze slechts fungeren als zondebok, als de dragers van een bepaald discours.

In deze thesis wil ik beargumenteren hoe het sporten met kinderen en de lichamelijke opvoeding op school geïnterpreteerd kunnen worden als een *handelende* opvoeding. Want wat sport kan teweeg brengen, wat sport doet met een mens is misschien net iets wat we niet op voorhand kunnen plannen of voorzien. En misschien is dit net wat opvoeding kan zijn, iets doen, zonder exact te weten waarom en waartoe. Sport op school biedt deze mogelijkheid op het nieuwe, op een open toekomst. In wat volgt wil ik beschrijven op welke manier dat kan gebeuren en waarom we onrecht doen aan de mogelijkheden die het sporten onze kinderen kan bieden om zichzelf te transformeren, om zorg te dragen voor zichzelf en om voor zichzelf een nieuw begin mogelijk te maken door vooraf te bepalen wat we precies willen bereiken aan de hand van sport op school. Opvoeden is misschien de nieuwkomers in deze wereld, die kinderen tenslotte zijn, hun eigen kans op het nieuwe (en andere) niet ontnemen, maar deze mogelijk maken. Daarom is sporten met kinderen net een pedagogische bezigheid en moet dit net de reden zijn waarom we sporten op school; waarom we kinderen ook lichamelijk willen opvoeden.

## Deel 2: Hoe we lichamelijke opvoeding dachten

In dit tweede deel wordt de geschiedenis van het schoolvak lichamelijke opvoeding en haar wetenschappelijke onderbouwing besproken. Na een algemene schets van de evolutie in de invulling, identiteit en functie van het schoolvak in Vlaanderen worden de aanspraken die gemaakt werden op wetenschappelijk en beleidsvormend niveau betreffende de (oneindige) voordelen van lichamelijke opvoeding in haar historische context geschetst.

### De ontwikkeling van het schoolvak lichamelijke opvoeding in België: van gymnastiek- naar sportonderwijs

Mark D’hoker, Roland Renson en Jan Tolleneer publiceerden in 1994 een boek waarin ze onderzochten hoe lichamelijke opvoeding en sport binnen katholieke kringen, maar ook ruimer, vorm kregen in Vlaanderen in de 19<sup>de</sup> en 20<sup>ste</sup> eeuw. Onderstaande refereert aan het hoofdstuk over lichamelijke opvoeding uit dat boek (D’Hoker & Van Assche, 1994).

In de ontwikkeling van het vakconcept van lichamelijke opvoeding sedert 1830 kunnen drie grote periodes onderscheiden worden. Onder een vakconcept wordt het geheel van opvattingen over de identiteit en de functie van een schoolvak verstaan. Een eerste periode liep tot de Eerste Wereldoorlog. In de 19<sup>de</sup> eeuw stond de ‘sterke mens’ centraal in lichamelijke opvoeding. Verschillende gymnastieksystemen passeerden de revue totdat na 1900 de Zweedse gymnastiek de overhand kreeg. In een tweede periode, gaande van na de Eerste Wereldoorlog tot in 1968 stond de ‘voornamen mens’ als vormingsdoel op de voorgrond. De enige weg om deze ‘voornamen mens’ te vormen, bleef de Zweedse gymnastiek. In een derde periode, die begon in 1968 en nu nog steeds voortduurt, staat de ‘sportieve mens’ op de voorgrond. Nieuw is dan dat ook buiten de school deze bewegingsrage invulling kreeg.

Op initiatief van particulieren, geïnspireerd door het buitenland en met de steun van de stadsbesturen werd rond 1840 in Brussel en in Antwerpen gestart met gymnastiekonderricht. De jaren er voor had lichamelijke opvoeding op school heel weinig betekend, vooral omwille van financiële redenen ging het stadsbestuur van Antwerpen bijvoorbeeld niet verder in het stimuleren van lichamelijke opvoeding dan door onderwijzers te vragen af en toe eens een gymnastiekoefening te doen met de leerlingen in de klas, op de speelplaats of in de gang. In het derde kwart van de 19<sup>de</sup> eeuw kwamen er onderwijswetten en kreeg gymnastiekonderricht een positieve stimulans. Zo legde de wet van 1842 op het lager onderwijs – een wet met een uitgesproken katholieke signatuur – vast dat gymnastiek (lichaamsoefening) een van de facultatieve vakken was in de gemeentelijke lagere scholen. In 1850 zorgde een eerder liberaal gekleurde wet ervoor dat het vak gymnastiek verplicht werd in alle officiële scholen voor middelbaar onderwijs. Het gebrek aan onderwijzers was een van de

belangrijkste redenen voor het falende gymnastiekonderricht in het lager onderwijs in de jaren die volgden. Daarnaast waren ook vele leraren radicaal gekant tegen lichamelijke opvoeding op school. Illustratief voor deze weerstand waren de reacties van onderwijzers uit het stedelijk onderwijs van Antwerpen: "In hun conferentietaken van oktober 1871 schreven sommigen dat de school geen voorbereiding moest zijn op het kazerneleven. Een onderwijzers stelde dat de lessen gymnastiek beter konden worden besteed aan intellectuele vakken. Nog een ander was gekant tegen de gymnastiek omdat dit vak te vermoeiend was ... voor de leraar!" (D'Hoker & Van Assche, 1994, pp. 47).

In het middelbaar onderwijs was de situatie van het gymnastiekonderricht iets beter, al kampte men ook daar met een lerarentekort. Tot uiteindelijk in de jaren 1870 de interesse voor gymnastiek groeide in onderwijskringen, maar ook daarbuiten. De overheid nam diverse initiatieven om de situatie van het gymnastiekonderricht te onderzoeken en voorstellen ter verbetering te formuleren. Ook ijverden vele turnverenigingen voor gymnastiek in het onderwijs. In vaktijdschriften voor schoolgymnastiek weerklonk de eis om het vak verplicht aan bod te laten komen in het lager onderwijs (D'Hoker & Van Assche, 1994).

Aanvankelijk werd het gymnastiekonderwijs in Vlaanderen beïnvloed door het Duitse schoolturnen. Het was vooral de Duitse emigrant Jacob Happel die de Duitse schoolgymnastiek 'vertaalde' naar het Belgische onderwijs.

"Het turnsysteem van Happel beoogde de harmonische ontwikkeling van het hele lichaam. Uitgaande van dat curriculum maakte hij een onderscheid tussen harmonische oefeningen en unilaterale oefeningen. Voor het onderwijs voorzag Happel enkel harmonische oefeningen: vrije oefeningen, ordeoefeningen, oefeningen met losse werktuigen en oefeningen aan vaste toestellen. Volgens de moeilijkheidsgraad werden ze in acht niveaus ingedeeld: van de achtste graad (voor 8-jarige leerlingen) tot de eerste graad (voor 17/18 jarigen). Het systeem-Happel vereiste de aanwezigheid van een turnzaal, omdat de toestellen niet in de openlucht konden worden geplaatst. Volgens Happel dienden de leraren speciaal te worden opgeleid in een gymnastieknormaalschool, zoals dat in Denemarken, Duitsland en Zweden het geval was." (D'Hoker & Van Assche, 1994, pp. 49)

Het systeem van Happel werd echter fel bekritiseerd door Guillaume Docx, die een systeem ontwierp dat op tal van punten diametraal tegenover dat van Happel stond. Een aparte leraar gymnastiek en een gymnastiekzaal waren voor hem niet noodzakelijk, zolang de leraar zich strikt aan de voorgeschreven oefeningen hield. Hij propageerde een rationele schoolgymnastiek die gericht was op het onderhouden van de gezondheid en op het aankweken van orde en discipline; een gymnastiek die pedagogische, sociale en patriottische waarden stelde. Gymnastiek beoogde zo niet enkel de fysieke ontwikkeling van kinderen, maar diende jongeren ook op te voeden tot volwaardige burgers.

“Docx onderscheidde drie grote groepen oefeningen, nl. voor leerlingen (jongens en meisjes) tot zeven jaar (“eerste kindertijd”); voor meisjes van zeven tot veertien en voor jongens van zeven tot zestien (“tweede kindertijd”), en voor veertien/zestien- tot twintigjarigen (“adolescentie”). Alle oefeningen moesten aangepast zijn aan de leeftijd, de grootte, de fysieke conditie en het geslacht van de leerlingen. Dit impliceerde een doordacht en methodisch verlopend gymnastiek onderwijs. [...] Vaste toestellen, zoals ringen, het rek en de barren, moesten worden vermeden, omdat ze tot acrobatie en “heksentoeren” aanleiding gaven. Ze schrikten ook de ouders al te zeer af.” (D'Hoker & Van Assche, 1994, pp. 50)

In de jaren 1870 woedde in ons land de zogenaamde systemenstrijd: de strijd tussen het systeem van Happel en dat van Docx. Ieder systeem had zijn thuisbasis, respectievelijk Antwerpen en Brussel en werd gepropageerd in verschillende tijdschriften. De grote aanwezigheid van gymnastiek in discussies over onderwijs leidde in 1879 tot een wet die het vak gymnastiek verplicht maakte in alle gemeentelijke scholen. De discussie was op dat moment beslecht in het voordeel van het systeem van Docx. Er werd in 1880 een modelprogramma uitgewerkt dat volledig steunde op deze methode. Aan de vooravond van de Eerste Wereldoorlog was lichamelijke opvoeding als schoolvak vrij algemeen erkend, ook door het katholieke onderwijs, dat zich aanvankelijk fel kantte tegen de algemene invoering van het vak en dit ook fel uitsmeerde tijdens de schoolstrijd van 1879-1884. Gymnastiekonderwijs werd door haar voorstanders ten tonele gevoerd omwille van tal van voordelen die het had. Deze zijn in te delen in drie categorieën: lichamelijke, zedelijke en maatschappelijke voordelen. Gymnastiek corrigeerde nadelige invloeden van de school (met een gebogen rug zitten, ongezonde lucht, ...), voorkwam ziekten, droeg bij tot het bestrijden van ‘kwade hartstochten’ zoals onkuisheid en luiheid, bevorderde zelfstandigheid, gehoorzaamheid, tucht en wilsvorming, burgers werden voorbereid op de bescherming van en verdediging van het vaderland, bereidde het volkskind beter voor op zijn latere werksituatie of op de taak als vrouw en moeder, ... Kort voor het uitbreken van de Eerste Wereldoorlog werd lichamelijke opvoeding op school hoofdzakelijk verantwoord vanuit het principe *mens sana in corpore sano*. Een gezonde geest in een gezond lichaam paste volledig in geïntegreerde functie die de lagere school op het einde van de 19<sup>de</sup> eeuw vervulde: de lagere school als de school voor het leven (D'Hoker & Van Assche, 1994).

PROGRAMME POUR JEUNES FILLES DE SEPT A DIX ANS '.

EXERCICES LIBRES.

**Position :** Position de station hanchée.

**Flexions :** Fléchir les avant-bras sur les bras, — les jambes sur les cuisses, — étendre les bras en arrière, — balancer les bras latéralement, — fléchir la tête, — lever une jambe en avant, en arrière, latéralement, — fléchir légèrement le corps en avant, en arrière, latéralement.



Uit: “La gymnastiek rationnelle” (1884) van Guillaume Docx (D'Hoker & Van Assche, 1994)

Tijdens de laatste decennia voor de Eerste Wereldoorlog had er een wending plaats van de gymnastiek in België naar het Zweedse gymnastieksysteem. Deze was medisch-anatomisch van opbouw en strak analytisch qua uitvoering. Eerst werd zij meer en meer onderricht in de normaalscholen om vervolgens, na de Eerste Wereldoorlog, ten volle door te dringen in het lager en secundair onderwijs. Deze verschuiving naar het systeem van Zweedse gymnastiek verliep vrij eenvoudig, omdat deze als een rationalisering en een verwetenschappelijking van het systeem-Docx werd beschouwd. Na de Eerste Wereldoorlog werd enthousiast verder gebouwd op de concretisering van de Zweedse gymnastiek. Tijdens het interbellum werd België het meest 'Zweedse' land ter wereld. Pas na de Tweede Wereldoorlog werd het Zweedse model meer en meer verlaten, al bleef het wel officieel nog van kracht. De binding lichaam-geest werd na de Eerste Wereldoorlog alsmaar meer benadrukt in de literatuur over doel en betekenis van het gymnastiekonderwijs. Een gezond lichaam werd niet gezien als een doel op zich, dan wel als een middel tot het verwezenlijken van een gezonde geest. Hierdoor vond een verschuiving plaats van de lichamelijke naar de geestelijke dimensie van gymnastiek. In zekere zin zouden we kunnen spreken van een verinnerlijking of zelfs van een pedagogisering van het vormingsdoel van lichamelijke opvoeding. De focus verschoof van het vormen van gezonde en sterke mensen naar de verstandelijke en zedelijke vorming van mensen. Twee factoren waren hierbij van beïnvloedend: ten eerste kwamen er na de Eerste Wereldoorlog nieuwe voorzieningen die de taak van de school betreffende de lichamelijke gezondheid van kinderen verlichtten, hierbij kunnen we denken aan het medisch schooltoezicht dat werd ingevoerd in 1914 of de openluchtscholen, zeeklassen, en zo verder. Ten tweede had de vooruitgang binnen de geneeskunde ook een grote invloed op de verbetering van hygiëne en de stijging van de levensstandaard, waardoor de lichamelijke gezondheid van kinderen steeg. De externe doelstellingen van lichamelijke opvoeding verzwakten dus, waardoor men zich meer kon richten op zogenaamde 'interne' doelstellingen: met name de vorming van de persoonlijkheid. Dat lichamelijke opvoeding ook een volwaardige bijdrage kon leveren tot de persoonlijkheidsvorming was een belangrijk element in het streven naar een statusverhoging van het vak – en van de leraar – gymnastiek. Een belangrijke stap was daarmee gezet door de oprichting van het Institut Supérieur d'Education Physique, gehecht aan de Faculteit Geneeskunde van de Rijksuniversiteit Gent. Eén van de doelstellingen van het instituut was de opleiding van leraren lichamelijke opvoeding. De pedagogisering van het vak gymnastiek kwam ook tot uiting in de naamsverandering van het vak; 'gymnastiek' werd langzaam vervangen door 'lichamelijke opvoeding' na de Eerste Wereldoorlog (D'Hoker & Van Assche, 1994).



# De Zweedsche Gymnastiek

IN  
Lagere Scholen en Normalscholen,  
Middelbare Onderwijsinstellingen en Athenea

HANDBOEK

DER

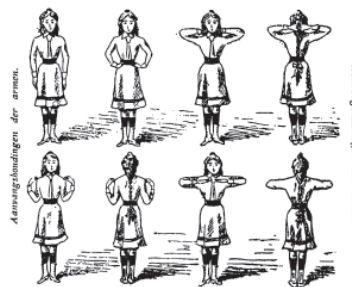
## Rationeele Zweedsche Gymnastiek

ten dienste van  
Leerders, Onderwijzers, Onderwijzeressen en Normalisten

DOOR

Alois VAN DER AUWERA

*Commandant der  
Gediplomeerd van 't Rode Kruis  
Gediplomeerd Professor van Gymnastiek  
Luitenant bij de Burgerwacht te Mechelen  
Oudleider der Leerzangen van Handstruikschappen en Telen.*



Een van de oudste handboeken voor Zweedse gymnastiek (1910) (D'Hoker & Van Assche, 1994)

Twee belangrijke aanhangers van de Zweedse gymnastiek bepaalden hoofdzakelijk het discours betreffende lichamelijke opvoeding in de periode van de Eerste Wereldoorlog tot in 1968: Bottu en Bollansée. De eerste was de gangmaker van de Leuvense school en gaf de toon aan in het vrije katholieke onderwijs na de Tweede Wereldoorlog. Bollansée, rijksinspecteur lichamelijke opvoeding, vertegenwoordigde de Gentse school en drukte zijn stempel op het hele onderwijs, vooral tijdens het interbellum. Hij trad in de tussenoorlogse periode nogal normerend en controlerend op met de strakke, statische invulling die hij had van de Zweedse gymnastiek. Hij schreef enkele zeer descriptieve handleidingen voor leerkrachten. De didactiek die hij predikte, die ook door Bottu aangehangen werd, was gebaseerd op een anatomisch-biologische analyse van houding en beweging, kenmerkend voor de Zweedse gymnastiek. Hun methodiek hield rekening met de biologische in plaats van de kalenderleeftijd van de leerlingen. Beiden wezen sport als integrerend deel van lichamelijke opvoeding radicaal af. Het grote verschil tussen beiden was dat Bottu in de jaren '40 *beweging* introduceerde in de Belgische schoolgymnastiek. Daarmee volgde hij een trend die zich reeds eerder in Scandinavische landen had doorgezet, in het bijzonder in Denemarken. Deze Scandinavisch-dynamische methode beoogde de ontwikkeling van de persoonlijkheid op alle vlakken. Reeds voor de Tweede Wereldoorlog introduceerde Maurice Verdonck, studiegenoot van Bollansée en later hoogleraar van het Institut Supérieur d'Education Physique in Gent, een niet onbelangrijke vernieuwing. Hij introduceerde kunst (zang, dans en beeld) enerzijds en voerde anderzijds asymmetrische oefeningen in om het coördinatievermogen te versterken, die een betere band legden tussen lichaam en geest dan symmetrische oefeningen. De methode van Verdonck werd na de Tweede Wereldoorlog echter abrupt afgebroken omdat hij Vlaams- en misschien ook wel Duitsgezind was (D'Hoker & Van Assche, 1994).

Het is niet toevallig dat de belangrijkste theoretici op het vlak van lichamelijke opvoeding in de periode van 1919-1968 universitair geschoold waren. Het academisch discours werd weerspiegeld in wetenschappelijke tijdschriften, die de vroegere niet-academische tijdschriften op dit gebied vervingen. De monopolisering van de Zweedse gymnastiek, in het bijzonder ook aan de universiteiten – in de jaren '60: Brussel, Gent, Luik en Leuven – werd in de hand gewerkt door de medische oriëntatie ervan, die aansluiting vond aan de faculteiten Geneeskunde, waaraan de instituten waren gehecht (D'Hoker & Van Assche, 1994).

Pas na de Tweede Wereldoorlog brak lichamelijke opvoeding ook daadwerkelijk door op alle scholen. Het vak was weliswaar verplicht in het lager en secundair onderwijs (niet in technische scholen), maar van de lessen gymnastiek, turnen of lichamelijke opvoeding kwam in de praktijk soms maar weinig terecht. Achteraf gezien zou men volgens D'hoker en Van Assche (1994) kunnen zeggen dat de tijdsgeest van de jaren '50 en '60 grotendeels de daadwerkelijke doorbraak van lichamelijke opvoeding in de hand werkte. Het naoorlogse klimaat van heropbouw en vooruitgang bracht een maatschappelijke verbreding en een modernisering van het onderwijs met zich mee. Het vak lichamelijke opvoeding kreeg meer beweging en dynamiek, in plaats van de strakke en statische uitvoering van voor de oorlog. Ook de infrastructuur verbeterde en het vak kreeg hoe langer hoe meer status. Zo golden de turndemonstraties op schoolfeesten bijvoorbeeld als het visitekaartje van de school. Het officieel onderwijs bleef star vasthouden aan de traditionele Zweedse gymnastiek, maar de vrije scholen kozen voor de dynamische methode, waarvan Bottu de belangrijkste verspreider was. Op één punt kwamen beide onderwijsvormen wel goed overeen, namelijk over het feit dat sport niet thuishoorde binnen lichamelijke opvoeding. Sportwedstrijden boden niet de 'waarden' die aan (Zweedse) gymnastiek werden toegeschreven, zoals evenwicht, stijl, voornaamheid, beheersing, vreugde, solidariteit, coördinatie, durf en zelfvertrouwen. Sport had te maken met een overdreven competitie, individualisme, brutaliteit en geldgewin. Anderzijds werd wel aan sport gedaan buiten de schooluren, men denke aan enkele katholieke scholen, in het bijzonder aan de internaten, maar daar ging het niet om 'sport om de sport', maar sport als een zinvolle, zelfs vormende vrijetijdsbesteding. Sport deed dan een appel op waarden als fair play, ploeggeest, collectieve inzet en discipline (D'Hoker & Van Assche, 1994).

Na de tweede wereldoorlog, met de geboorte van de welvaartstaat, kende sport een immense uitbreiding, zowel in zijn actieve als passieve beoefening.

“Sport en openluchtactiviteiten werden steeds meer gewaardeerd als creatieve opvulling van de toenemende vrije tijd. Die positieve waardering hield ook verband met de voortschrijdende democratiseringsbeweging die na de politieke rechten ook alle socio-culturele mogelijkheden in ieders bereik wilde brengen.” (D'Hoker & Van Assche, 1994, pp. 87)

De druk om sport op te nemen in het schoolprogramma en met name te integreren in het vak lichamelijke opvoeding werd steeds groter. In het katholieke onderwijs werd aan die druk gemakkelijker toegegeven dan in het officiële onderwijs. Aan de universiteit van Leuven werd er onder leiding van De Nayer stilaan evenveel aandacht besteed aan sport als aan Scandinavisch-dynamische gymnastiek. Elders bleef de integratie van sport echter nog lange tijd uit den boze. Via de afgestudeerde licentiaten aan de universiteit van Leuven sijpelde sport langzaam binnen in het katholieke onderwijs. De jaren '50-'60 tonen in die zin een dubbele wending: enerzijds naar een dynamische gymnastiek, anderzijds naar de integratie van sport in lichamelijke opvoeding (D'Hoker & Van Assche, 1994).



De Scandinavisch-dynamische gymnastiekmethode, zoals gepropageerd door professor Michel Bottu van het Leuvense Instituut voor Lichamelijke Opvoeding (D'Hoker & Van Assche, 1994)

De vernieuwingen die hun doorbraak definitief vonden in het jaar 1968 waren reeds in de jaren '50 en '60 voelbaar. In 1968 zag een document het licht waarin het nieuwe concept van lichamelijke opvoeding werd ontwikkeld dat het onderwijs in lichamelijke opvoeding tot op de dag van vandaag beïnvloedt. Zoals reeds eerder vermeld werd na de Tweede Wereldoorlog de mogelijkheid en de belangstelling voor recreatie en sport groter. Sport en openluchtactiviteiten werden steeds meer gewaardeerd als een creatieve opvulling van vrije tijd. De overheid ondersteunde deze ontwikkeling onder meer door de oprichting van het Nationaal Instituut voor Lichamelijke Opvoeding, de Sport en het Openluchtlevens (NILOS) in 1946, later gesplitst in het Bestuur voor Lichamelijke Opvoeding, Sport en Openluchtlevens (BLOSO) en de Administration de l'Education Physique et des Sports (ADEPS). Via diverse initiatieven hebben deze organisaties een sportbewustmakende en –opvoedende invloed gehad op kinderen en jongeren. De afstand tussen sport en lichamelijke opvoeding werd kleiner. Hoe langer hoe meer werden sportactiviteiten opgenomen in het vak lichamelijke opvoeding. Deze integratie verliep vrij vlot in het katholieke onderwijs, maar in het officiële onderwijs duurde het tot het einde van de jaren '60, toen de invloed van de voorstanders van de

Zweedse gymnastiek definitief verdween. “Veelzeggend was ook dat toen Michel Bottu in 1971 met emiraat ging, de Scandinavisch-dynamische gymnastiekmethode in Leuven meteen werd begraven” (D'Hoker & Van Assche, 1994, pp. 88).

In deze post-Zweedse periode was er nood aan een nieuw vakconcept. Een groep afgestudeerden van de Katholieke Universiteit in Leuven publiceerden in 1968 een document dat als motto droeg: “Oriëntaties voor een nieuw leerplan”. Het was de neerslag van ruime bezinning over de doelstellingen en het concept van de lichamelijke opvoeding, mede op basis van de toenmalige Franse, Duitse en Nederlandse vakliteratuur. Er werd uitgegaan van een systematische, motorische basisvorming als fundamentele doelstelling van lichamelijke opvoeding. Er werd ook uitdrukkelijk geopteerd voor leerlinggericht onderwijs. Onder invloed van de toenemende benadrukking van sport werd langzaam maar zeker ook aan de universiteiten meer aandacht besteed aan sport. In de jaren '60 groeiden moderne sportgebouwen en –complexen van universiteiten als paddenstoelen uit de grond, zo ook het gebouwencomplex aan de watersportbaan in Gent. Via hun afgestudeerden en onrechtstreek door het toenemend aantal publicaties, ging er van de universiteiten meer en meer een positieve invloed uit naar de opleidingen lichamelijke opvoeding in de middelbare scholen en de lagere normaalscholen (D'Hoker & Van Assche, 1994).

De geleidelijke verschuiving van Zweedse gymnastiek naar een sportgericht curriculum in de jaren '50 zorgde er in de jaren '60 voor dat de lessen lichamelijke opvoeding in alle scholen, ook in de plattelandsscholen, feitelijk gerealiseerd werden. Onder invloed van het brede vernieuwingsdenken over de functie en organisatie van de lagere school, die vanaf de jaren '70 officieel erkend werd als een basisschool, die de basis legde waarop in het secundair onderwijs werd verder gebouwd, werd lichamelijke opvoeding voortaan aangeduid met de term *bewegingsopvoeding*. Bewegingsopvoeding, of wel de opvoeding door beweging, was gericht op het kind in zijn totaliteit. Zowel cognitieve, affectieve als motorische componenten werden er door aangesproken. Op deze wijze oversteeg bewegingsopvoeding het vak lichamelijke opvoeding en is het van dezelfde orde als sociale of muzische vorming, wat ook tot uiting kwam in de toenmalige eindtermen voor het lager onderwijs. In het secundair onderwijs kunnen we echter wel spreken van een volledige *versporting* van het vak lichamelijke opvoeding. Vooral in het katholieke onderwijs en in het toenmalige VSO werd snel overgegaan van de Zweedse gymnastiek naar het steeds meer beoefenen van verschillende sporttakken. Het grote verschil met de invulling van lichamelijke opvoeding als gymnastiek is dat vanaf toen (en ook nu nog) systematisch verschillende populaire sporten (zoals voetbal, honkbal en volleybal) aan bod kwamen (komen) in de lessen. Ook conditietest zoals de beep-test (waarbij een afstand van 20 meter in een steeds kortere tijd moet worden afgelegd) en de cooper-test (waarbij 12 minuten gelopen wordt en dan gekeken wordt welke afstand men liep) vonden hun ingang in het onderwijs.



De volleybalploeg van de scholieren van het Instituut Kindsheid Jesu in Hasselt in 1972 (D'Hoker & Van Assche, 1994)

De belangrijke en ingrijpende verschuiving van gymnastiek naar speelse, competitieve en sportieve activiteiten in lichamelijke opvoeding moet begrepen worden in het licht van bredere historische evoluties, volgens Vlieghe (2011). De evolutie in de manier van denken over de opvoedende relevantie van fysieke activiteit op school heeft onder meer te maken met bredere maatschappelijke veranderingen, zoals de *sportificatie* (of versporting) van de samenleving (Cachay, 1990 in: Vlieghe, 2011). De participatie in speelse activiteiten, avontuurlijke outdoorprojecten en in het (competitieve) sportleven werd gezien als echte menselijke emancipatie, leidend tot geluk door authentieke zelfrealisatie (Vlieghe, 2011). Lichamelijke opvoeding wordt heden ten dage, zoals we ook kunnen lezen in deel 1, gepromoot als een waardevol deel van een groter opvoedend project dat voor de vorming van morele subjecten en de promotie van zelfvertrouwen, gemeenschapsvorming (over verschillen in inkomen, geslacht of etniciteit heen), fair play, tolerantie en andere belangrijke competenties die nodig zijn om goed te functioneren in de moderne maatschappij (Vlieghe, 2011).

Besluitend kunnen we stellen dat er doorheen de jaren steeds meer aandacht was voor beweging in het vak lichamelijke opvoeding. Het vak kende een ontwikkeling van een sterk individueel gericht turnen en gymnastiek naar een sociaal interactief spelen en sporten. De twee basiswaarden waarop het vak lichamelijke opvoeding steeds was gericht, lichaam en geest, heeft in de loop der tijden verschillende invullingen en gradaties gekregen. Enerzijds ging het om lichamelijke sterkte, een goede gezondheid en fitheid, anderzijds vaderlandsliefde, moralisering, godsdienstigheid en karaktervorming. Belangrijk voor wat volgt is de trend die zich niet alleen in Vlaanderen, maar wereldwijd doorzette, van een nadruk op (Zweedse) gymnastiek naar een nadruk op sport als educatie in curricula; verder ook wel het sporteducatiemodel genoemd. Daarbij werden

fysieke oefeningen tijdens het gymnastiekonderricht vervangen door sportieve activiteiten en spelen. Populaire sporten vonden hun ingang in het onderwijs en meer en meer sprak (en spreekt) men niet meer van lichamelijke opvoeding, maar van bewegingsonderwijs, in sommige landen spreekt men zelfs van het schoolvak *sport*. Daarmee is het duidelijk wat onder de noemer valt.

## Wetenschappelijk parcours: groeiend optimisme

Bailey en andere wetenschappers (2009) proberen het spoor te volgen van de opkomst van (wetenschappelijke) aanspraken die gemaakt worden betreffende de voordelen van lichamelijke opvoeding in de afgelopen 90 jaren. Doorheen deze geschiedenis wordt duidelijk dat deze aanspraken of legitimeringen veranderen doorheen de tijd, naargelang nieuwe omstandigheden, die zorgen voor het verschuiven van prioriteiten van beleidsverantwoordelijken en veranderingen in de noden van de samenleving.

Gepretendeerde gezondheidsbevorderende effecten zijn een goed voorbeeld van veranderende percepties over de noden van kinderen en samenleving. Gezondheidsbevordering, als een belangrijk voordeel van lichamelijke opvoeding, werd doorheen de geschiedenis altijd vermeld, al veranderde de aard van de aanspraken daaromtrent doorheen de tijd. Vanaf 1850 werden de gezondheidsbevorderende voordelen gevat in algemene en hoofdzakelijk functionele termen (Kirk, 1992 in: Bailey et al., 2009). Lichamelijke oefening werd in deze periode gezien als een van de vier elementen voor het installeren van gezondheid, naast voeding, hygiëne en frisse lucht (Thomson, 1979 in: Bailey et al., 2009). Een gedegen lichaamsbouw en de afwezigheid van fysieke 'defecten' werden gezien als voldoende bewijs voor gezondheidsvoordelen van lichamelijke opvoeding. Later, in het Britse, invloedrijke leerplan uit 1933 (ook wel gekend als *The Green Book*) werden een goede fysieke capaciteit om efficiënt te bewegen en een sterke lichaamsbouw de belangrijkste elementen van het fysieke effect van lichamelijke opvoeding, expliciet uitgedrukt in bijvoorbeeld de notie van de goede houding die van centraal belang was tot in de jaren '50 (Bailey et al., 2009).

In de naoorlogse periode tot in de jaren '70 werd deze focus op lichaamsbouw en -houding verlaten in het discours omtrent gezondheid in lichamelijke opvoeding en werd het vervangen door een sterke nadruk op fysieke fitheid. Verschillende initiatieven en organisaties populariseerden de notie van fysieke fitheid, ook buiten de lichamelijke opvoeding op school<sup>2</sup>. Fysieke fitheid werd verstaan als zich fris en gezond voelen, in het volle bezit van zijn of haar krachten zorgde een fitte conditie voor gezonde lichamen. Fysieke fitheid bleef beïnvloedend voor het discours omtrent de gezondheidsbevorderende effecten van lichamelijke opvoeding tot op de dag van

---

<sup>2</sup> Illustratief hiervoor is een TV-fragment uit 1954: "Gymnastiek voor huisvrouwen" te vinden op <http://www.youtube.com/watch?v=qgrNyu3PB14>, waarbij verteld wordt hoe de Vereniging van Leraren Lichamelijke Opvoeding lessen organiseerde speciaal voor huisvrouwen, opdat ook zij fit zouden blijven.

vandaag. In de jaren '60 in Amerika, en wereldwijd vanaf de jaren '70 en '80, werd dat aangevuld met de notie dat fysieke activiteit een rol kon spelen, niet in de eerste plaats voor het genezen van ziekten, maar voor het verbeteren van de effecten van bepaalde levensstijlen, waarbij zo goed als niet meer bewogen wordt. Vandaag de dag wordt de preventie van ongewenste gevolgen van onze huidige consumptiemaatschappij hoog in het vaandel gedragen als gezondheidsvoordeel van lichamelijke opvoeding. Het is echter belangrijk te weten dat, terzelfdertijd, de eerdere bezorgdheid om lichaamsbouw terug van weggeweest lijkt te zijn. Het verschil is echter dat in de eeuwwisseling naar de 20<sup>ste</sup> eeuw men vooral bezorgd was om het ondervoede en gebrekkige lichaam van het kind, terwijl de focus nu meer en meer komt te liggen op overgewicht en obesitas (Gard & Wright, 2001 in: Bailey et al., 2009).

De laatste jaren is het opvallend dat steeds meer studies zich concentreren op de gezondheidsbevorderende effecten van lichamelijke opvoeding. Ook Vlaams minister van Onderwijs, Pascal Smet kadert het sporten op school binnen een integraal gezondheidsbeleid dat zich richt op een gezonde voeding enerzijds en de fysieke fitheid van de jeugd anderzijds (Smet, 2009).

Het geloof dat er een obesitascrisis bij kinderen bestaat, groeit (Kirk, 2006). David Kirk schreef in 2006 een artikel dat vertrekt bij een aantal kritische recensies over deze gepercipieerde obesitascrisis. Volgens hem is deze 'crisis' eerder in de hand gewerkt door een complex proces van sociale productie van kennis, dan wel een gedegen wetenschappelijke fundering. Het is voor leraren lichamelijke opvoeding enorm moeilijk om weerstand te bieden aan het feit dat lichamelijke opvoeding verantwoordelijk gesteld wordt voor de gezondheid van kinderen, aldus Kirk (2006). Dat is zo omdat de notie van het zwaarlijvige kind een krachtig en toenemend doordringend cultureel symbool van degeneratie vertegenwoordigt. Interessant voor onze Vlaamse context is het onderzoek dat gevoerd werd door Kirk in samenwerking met wetenschappers aan de Universiteit van Gent. Haerens, Kirk, Cardon & De Bourdeaudhuij (2011) promoten de ontwikkeling van een Health-Based Physical Education. Een curriculum gebaseerd op traditionele sportdisciplines slaagt er volgens hen niet in essentiële motivationele behoeften te bevredigen die nodig zijn voor de ontwikkeling van een gezonde levensstijl. De auteurs zijn voorstanders van een modelgebaseerde benadering van lichamelijke opvoeding. Hierbij wordt gebruik gemaakt van verschillende methodes met specifieke leeruitkomsten.

Volgens Tinning (2012) wordt de notie van het obesitasprobleem zo 'populair', dat het wel eens zou kunnen dat lichamelijke opvoeding zich inhoudelijk, maar zeker ook in haar legitimaties, rond dit probleem zal focussen. Lichamelijke opvoeding klinkt als een goede 'oplossing' voor dit probleem en het aanleren van bijvoorbeeld een gezonde levensstijl is uitermate passend binnen de huidige institutionele context als legitimering voor het vak.

Maar ook op andere domeinen groeide het optimisme betreffende lichamelijke opvoeding doorheen de jaren (Bailey et al., 2009). In 1909 werd een van de eerste officiële leerplan voor lichamelijke opvoeding gepubliceerd in Groot-Brittannië door 'the Board of Education': de "Syllabus of Physical Exercises". Dit leerplan had nog maar weinig te vertellen over bijvoorbeeld de sociale voordelen van lichamelijke opvoeding. Men sprak van opvoedende effecten zoals discipline, gehoorzaamheid of doorzettingsvermogen. Hoewel sociale effecten van lichamelijke opvoeding slechts weinig aandacht kregen in officiële leerplannen, waren ze toch zeer beïnvloedend voor het overtuigen van politici en beleidsmakers van het feit dat er lichamelijke opvoeding in scholen moest zijn. Belangrijk om te weten is dat in 1909 lichamelijke opvoeding amper 30 jaar (gedwongen) aanwezig was in scholen. De nood aan sociale orde in scholen was doorslaggevend voor het installeren van lichamelijke opvoeding in scholen. Het potentieel van systemen zoals Zweedse gymnastiek om discipline en gehoorzaamheid te verbeteren werd ook door beleidsmakers erkend (Kirk, 1998 in: Bailey et al., 2009).

Parallel met het gebruik van fysieke activiteit voor de bevordering van sociale orde in staatschool werd er in private scholen langzaam maar zeker ook nadruk gelegd op spelethiek (Mangan, 1986 in: Bailey et al., 2009). Na de Tweede Wereldoorlog werd de spelethiek, mits enkele subtiele veranderingen stilaan ook in staatscholen geïmplementeerd. Getransformeerd van de geprivilegieerde klasse naar de massa, werd de spelethiek gezien als belangrijk voor de preventie van delinquent gedrag door agressieve energie te kanaliseren in spelsituaties. Het Engelse discours sijpelt na de Tweede Wereldoorlog ook door naar Vlaanderen, vooral in de katholieke scholen (D'Hoker & Van Assche, 1994). Het beweerde sociale voordeel van spel was dat het kwaliteiten voor leiderschap, ploeggeest, uitgestelde bevrediging en karakter bevorderde (Bailey et al., 2009).

Vanaf de jaren '60, en bij ons begin de jaren '70, wordt sport daadwerkelijk gepropageerd en geïnstalleerd in lichamelijke opvoeding. Onder invloed van rapporten opgesteld door academici, zoals het 'Wolfenden Report on Sport and the Community' uit 1960 in Groot-Brittannië, werd aan sport en spel een prominente rol gegeven omwille van het sociaal nut ervan voor iedereen (Thomson, 2003). Dergelijke rapporten speelden een belangrijke rol in het verspreiden van de notie dat sport kan bijdragen tot verdraagzaamheid. Hetzelfde vertrouwen in de kracht van sport (en in haar verlengde van lichamelijke opvoeding gebaseerd op sport) werd sinds midden de jaren '90 tot op de dag van vandaag ook in leerplannen genoemd, zowel in Vlaanderen (zoals in deel 1 beschreven) als in andere landen (Bailey et al., 2009).

Over de cognitieve effecten van lichamelijke opvoeding spreekt men pas zeer recent. In de jaren '50 en '60 werden reeds enkele studies uitgevoerd naar het effect van dagelijkse lichamelijke oefening en sport in een curriculum, waarbij toen voor het eerst ook cognitieve effecten in rekening gebracht werden (Tinning & Kirk, 1991 in: Bailey et al., 2009). Men concludeerde echter dat lichamelijke opvoeding niet nadelig was op het gebied van leerresultaten, maar er werd niet onderzocht of er sprake was van eventuele cognitieve voordelen van lichamelijke opvoeding. Pas sinds de late jaren '70 werd uitvoerig wetenschappelijk onderzoek gedaan naar positieve effecten van lichamelijke



opvoeding op de cognitieve ontwikkeling van kinderen (Bailey et al., 2009). Ondertussen bestaat er een algemene consensus over het feit dat sport en lichamelijke opvoeding een positieve invloed hebben op leerresultaten. Al wordt er af en toe nog eens een studie gepubliceerd die dat opnieuw in vraag stelt, zoals Tyson en Gordon (2007), die concludeerden dat de relatie tussen cognitieve prestatie en fysieke fitheid slechts van een gering praktisch belang is. Maar de meeste academische stemmen kunnen zich vinden in de idee van Ziegler (2011), enkele jaren later gepubliceerd in hetzelfde tijdschrift. Hij voegde een 14<sup>de</sup> principe toe aan zijn 'List of Principal Principles of Physical Education', met name "the Physical Fitness & Learning-Correlation Principle" (Ziegler, 2011, pp. 116).

## Op zoek naar voordelen van sporteducatie

Het wetenschappelijk onderzoek dat vandaag gebeurt in het veld van lichamelijke opvoeding handelt hoofdzakelijk over de effecten en de functie van lichamelijke opvoeding. Opvallend is dat sinds de jaren '70 bijna uitsluitend gesproken wordt over sporteducatie, waarbij lichamelijke opvoeding wordt gelijk gesteld aan sporteducatie (Bailey et al., 2009).

Wallhead en O'Sullivan publiceerden in 2005 een overzicht van wat tot nu toe gekend is betreffende deze effecten van dit sporteducatiemodel van lichamelijke opvoeding. Op basis van 28 empirische studies concludeerden de auteurs dat het sporteducatiemodel effectief is in het faciliteren van engagement van leerlingen binnen leerlinggerichte taken van het curriculum. De nadruk die ligt op het bewerkstelligen van een blijvende teamgeest bij het sporteducatiemodel zou ervoor zorgen dat persoonlijke en sociale ontwikkelingen in de vorm van vaardigheden voor verantwoordelijkheid, samenwerken en vertrouwen stijgen. Zelfheerschappij bleek echter moeilijker bereikt te worden en vormt een potentieel probleem voor de effectieve ontwikkeling en promotie van gelijke participatie. De auteurs sloten af met de conclusie dat meer onderzoek nodig is om verder te onderbouwen dat sporteducatie meer positieve culturele dimensies van sport en fysieke activiteit kan promoten en het exclusieve discours van vele geïstitutionaliseerde sport kan uitdagen (Wallhead & O'Sullivan, 2005).

Hastie en anderen publiceerden vervolgens in 2011 een overzichtsartikel dat onderzoek samenbrengt naar sporteducatie, sinds de bevindingen van Wallhead en O'Sullivan in 2005. Zij trachten nieuwe trends in onderzoek sinds 2005 in kaart te brengen. Er wordt ten eerste geconcludeerd dat er sinds 2005 een enorme groei is aan studies naar sporteducatie. Deze studies werden door de auteurs ingedeeld in drie categorieën: implementatie van sporteducatie, motivatie van leerlingen en hoe te leren om sporteducatie te onderrichten. Wetenschappelijk onderzoek betreffende sporteducatie vindt in steeds meer diverse settings plaats en er wordt steeds vaker gebruik gemaakt van betere en meer gesofisticeerde onderzoekdesigns en grotere steekproeven (Hastie, Martinez de Ojeda, & Calderon Luquin, 2011).

Bailey en anderen publiceren in 2009 een artikel dat echter kritisch staat tegenover alle opvoedende voordelen die in de schoenen van lichamelijke opvoeding worden geschoven. Niet alleen was het jaar 2004 het Europese jaar van opvoeding door sport, ook het jaar 2005 in de VS werd het United Nations' International Year of Physical Education and Sport genoemd (Bailey et al., 2009). In het Verenigd Koninkrijk werd in 2002 de goed gesubsidieerde Physical Education, School Sport and Club Links (PESSCL) opgericht, die menig initiatief bundelt dat ervoor zorgt dat participatie aan schoolsport stijgt. Bailey en anderen schrijven dat "[i]mplicit within these policies and initiatives is a view that, in some way, PESS [Physical Education and School Sport] has significant and distinctive contributions to make to children, to schools, and to the wider society. [...] So many claims have been made over the years for the benefits of PESS, and in such confident tones, that an innocent observer might assume that the case had been made conclusively, and that there is little more to be said on the matter" (Bailey et al., 2009, pp. 2). Niets is echter minder waar, bewijzen Bailey en anderen (2009) in hun academisch overzichtsartikel, waarin ze pogen een onderscheid te maken tussen retoriek en wetenschappelijke evidentie, door na te gaan welke aanspraken of beweringen betreffende lichamelijke opvoeding ook een gedegen theoretische en empirische basis hebben. Hiervoor maken ze gebruik van een kader dat de beweringen betreffende lichamelijke opvoeding in vier domeinen indeelt: fysieke, sociale, affectieve en cognitieve aanspraken. Samenvattend concluderen de auteurs dat er behoorlijk wat aanspraken gemaakt worden betreffende de brede opvoedende impact van lichamelijke opvoeding en er heerst een wijdverspreid geloof in het feit dat lichamelijke opvoeding op de een of andere manier iets 'goeds' is. Veel en robuust onderzoek is nodig om sommige van deze veelbelovende en populaire claims wetenschappelijk vast te stellen. Wel kan gesteld worden dat lichamelijke opvoeding sommige/vele voordelen voor sommige/vele leerlingen zou kunnen hebben, afhankelijk van de juiste sociale, contextuele en pedagogische omstandigheden (Bailey et al., 2009).

De vraag blijft: hoe kan lichamelijke opvoeding aan al deze grootse verwachtingen voldoen? Dat doet ze niet, volgens Bailey en collega's (2009). Niet alleen vandaag, maar doorheen de geschiedenis van lichamelijke opvoeding bestaat er een trend om extravagante aanspraken te maken betreffende de voordelen van lichamelijke opvoeding. Zo werd 2005, the International Year for Sport and Physical Education in de VS, bijvoorbeeld niet enkel gepromoot omwille van de bevordering van sport als opvoedend, gezondheidsbevorderend en ontwikkelend, maar ook omwille van de bevordering van vrede. Nu is het echter zo, aldus Bailey en anderen (2009), dat het nogal onwaarschijnlijk is dat lichamelijke opvoeding verantwoordelijk of aansprakelijk gesteld zal worden wanneer er al dan niet vrede geïnstalleerd wordt. Het is om dezelfde reden dat zo veel verschillende aanspraken gemaakt kunnen worden als opvoedende voordelen van lichamelijke opvoeding. "The case being made here is that avoiding the issue of accountability also enables PESS profession to avoid making the dramatic changes to curriculum and pedagogy that some claims would warrant" (Bailey et al., 2009, pp. 26)

Samenvattend kunnen we stellen dat sinds haar ontstaan lichamelijke opvoeding nood lijkt te hebben aan (externe) legitimeringen voor haar bestaan als schoolvak. Op wetenschappelijk gebied ging (en gaat men nog steeds) op zoek naar bewijzen voor haar bestaansrecht (of -nood). De toon en inhoud van deze aanspraken betreffende haar voordelen evolueert doorheen de jaren. In wat volgt proberen we de hierboven geschetste geschiedenis te begrijpen in het licht van de institutionele geschiktheid van bepaalde aanspraken op bepaalde momenten. Vervolgens zullen we proberen te begrijpen wat lichamelijke opvoeding *ook nog* zou kunnen betekenen.



## Deel 3: Lichamelijke opvoeding anders bekeken

In dit derde deel probeer ik als eerste, aan de hand van inzichten van Tinning (2012), de geschiedenis van het denken over lichamelijke opvoeding te vatten in een breder kader. Zo wordt het duidelijk waarom bepaalde invullingen aan, inhouden van en aanspraken betreffende lichamelijke opvoeding op bepaalde momenten belangrijk waren en waarom men vandaag de dag op een bepaalde wijze over lichamelijke opvoeding denkt en spreekt.

Vervolgens probeer ik aan de hand van de ideeën van Vlieghe (Vlieghe, 2010; Vlieghe, 2008a; Vlieghe, 2011) lichamelijke opvoeding, en haar geschiedenis, op een andere manier te begrijpen. Lichamelijke opvoeding wordt dan in de eerste plaats *lichamelijke opvoeding* in plaats van de (lichamelijke) *opvoeding* die in dienst staat van een breder maatschappelijk dienstbaar project.

### De idee van lichamelijke opvoeding: een memetisch perspectief

Volgens David Kirk bleef de idee van lichamelijke opvoeding min of meer intact of zelfs in grote mate resistent tegen verandering over landgrenzen heen sinds het midden van afgelopen eeuw (Kirk, 2010 in: Tinning, 2012). Tinning (2012) stelt zich vervolgens de vraag hoe het komt dat lichamelijke opvoeding als een culturele praktijk overleefde en waarom haar vorm wereldwijd zo gelijk is, ondanks grote culturele verschillen? Lichamelijke opvoeding is een idee, en een set van culturele praktijken die dat idee belichamen, dat verspreid werd door kolonialisme en globalisatie (Spring, 2006 in: Tinning, 2012). In zijn studie naar de idee van lichamelijke opvoeding onderzoekt Tinning waarom en hoe bepaalde ideeën over lichamelijke opvoeding gepropageerd worden en waarom bepaalde denkbeelden van lichamelijke opvoeding op bepaalde momenten dominant worden. Anders dan veel wetenschappelijk onderzoek naar het doel, de voordelen of de status van lichamelijke opvoeding probeert Tinning (2012) globale lichamelijke opvoeding te denken als een vorm van culturele transmissie.

Tinning (2012) begrijpt de idee van lichamelijke opvoeding als een *meme*. Een *meme* is de culturele equivalent van een *gene* (gen). Richard Dawkins introduceerde in zijn boek 'The selfish Gene' (1976) de theorie dat er naast een genetische evolutie ook een memetische evolutie zou bestaan: een evolutie van cultuur. Een meme wordt geselecteerd in een proces dat gelijkaardig is aan het proces van biologische selectie. Een meme maakt de fysieke representatie van de informatie uit die onderhevig is aan evolutie en is een idee, of een gepostuleerde eenheid van culturele ideeën, symbolen of praktijken, dat zich onder informatiedragers (menselijke geheugens maar ook boeken of computers) verspreidt doorheen gesprekken, handelingen, rituelen of andere imiteerbare fenomenen. Sommige memes overleven en andere doven uit of worden

niet meer gebruikt. Gewone alledaagse culturele praktijken zoals diëten, mode of ceremonies zijn allemaal memes die door een persoon worden verspreid en door anderen worden gekopieerd. Ook wetenschappelijke theorieën zouden als het ware 'springen' van de ene persoon naar de ander, van brein naar brein. Culturele evolutie kan op deze wijze verklaard worden aan de hand van basismechanismen van reproductie, verspreiding, variatie en natuurlijke selectie (Heylighen & Chielens, 2009 in: Tinning, 2012). Memes verschillen in hun mate van 'fitness' of aanpassingsvermogen aan de socio-culturele omgeving waarin ze zich verspreiden. In iedere culturele context zijn er veel wedijverende memes. Belangrijk is echter, aldus Tinning (2012), dat deze memes begrepen worden op een metaforisch niveau:

"Memes are considered to behave *as if they were* agentic. In the same way that genes do not actually choose, in any conscious thoughtful sense, memes simply are replicated or they are not. No underlying purpose can really be ascribed to a meme's propagation and we need to bear in mind when taking a memetic stance to an analysis of physical education (or any other meme)." (Tinning, 2012, pp. 118)

Als we deze redenering doortrekken op de idee van lichamelijke opvoeding dan rijst te vraag: wat aan lichamelijke opvoeding is het dat de natuurlijke selectie doorheen de tijd en binnen verschillende culturen overleeft? Lichamelijke opvoeding kunnen we het beste denken als een verzameling van memes in plaats van een enkelvoudig meme, aldus Tinning (2012). Lichamelijke opvoeding is dan een *memeplex* of een complex van memes; een verzameling van wederzijds ondersteunende memes, die elkaar als het ware repliceren (Heylighen & Chielens, 2009 in: Tinning, 2012). Enkele van de ideeën (memes) die deel zouden kunnen uitmaken van de memeplex van lichamelijke opvoeding zouden kunnen zijn: systematische lichamelijke oefening, sport als een spel, sport als technieken, gezondheidsgebaseerde oefeningen, lichamelijke oefening als catharsis, obesitas en oefening en zo verder. De aantrekkelijkheid van lichamelijke opvoeding (en daardoor ook haar overlevingswaarde) bestaat uit een interactieve mix van deze memes. Als een meme (of memeplex) attractiever wordt, kan het zijn dat er een verandering volgt in wat 'lichamelijke opvoeding' wordt of als wat het aanzien wordt.

Volgens Tinning (2012) is het belangrijk dat we lichamelijke opvoeding in de eerste plaats aanzien *als een idee*. De praktijken waaruit lichamelijke opvoeding bestaat zijn concretisering van bepaalde ideeën op een bepaald moment. David Kirk spreekt in zijn boek 'Physical education futures' (2010 in: Tinning, 2012) voor het eerst over *de idee van de idee* van lichamelijke opvoeding, ook wel *id<sup>2</sup>* genoemd. Hiermee bedoelt hij niets meer of minder dan dat lichamelijke opvoeding in de eerste plaats een idee is (een gedachte of concept). Wanneer mensen denken aan lichamelijke opvoeding wordt meestal gedacht dat een bepaalde vorm of een bepaald type van lichamelijke opvoeding (lichamelijke opvoeding als sporttechnieken of als gymnastiek of als gezondheidseducatie) lichamelijke opvoeding *is*. Wanneer we echter lichamelijke opvoeding denken als een zelfstandig naamwoord, dan wordt lichamelijke opvoeding eerder gezien als iets dat verschillende karakteristieken bundelt, net zoals het woord 'huis' verschillende soorten huizen bundelt (Tinning, 2012). Voor Kirk (2009 in: Tinning, 2012) betekent de notie van de *id<sup>2</sup>* van lichamelijke opvoeding de mogelijkheid dat –

ondanks verschillende en veranderende context-specifieke versies ervan – we dit kennisveld (lichamelijke opvoeding) aan de hand van enkele karakteristieken zouden kunnen onderscheiden van andere kennisvelden. Op basis van deze stelling kan het wezen van lichamelijke opvoeding bepaald worden en kunnen vragen, zoals over het feit of fysieke activiteit een wezenlijke karakteristiek is van lichamelijke opvoeding, beantwoord worden.

Wanneer we bovenstaande redenering verder toepassen komen we tot de conclusie dat concepten of ideeën die overleven in een institutionele context net die concepten of ideeën zijn die het meest compatibel of ‘fittest’ zijn (de Jong, 1999 in: Tinning, 2012). Ideeën die het best passen binnen de institutionele agenda zullen winnen. Op deze manier zijn paradigma-veranderingen te verklaren: wanneer memes niet langer nuttig of bruikbaar zijn, kunnen er lichte modificaties of mutaties plaatsvinden, of soms kan er ook een compleet conceptueel kader (of set van ideeën) vervangen worden door andere kaders of ideeën. Grote veranderingen van paradigma’s gebeuren echter zelden. Veel vaker vinden lichte mutaties van ideeën plaats. Zo beweert Kirk (2010 in: Tinning, 2012) bijvoorbeeld dat er in lichamelijke opvoeding slechts één paradigma verandering of verschuiving binnen de idee van de idee van lichamelijke opvoeding heeft plaatsgegrepen sinds 1800, met name die van lichamelijke opvoeding als gymnastiekonderwijs naar lichamelijke opvoeding als sportonderwijs.

Jan Brockhoff (1972 in: Tinning, 2012) beargumenteert dat manieren van denken over het lichaam samenhangen met vormen van lichamelijke opvoeding die de Europese cultuur domineerden in de late 19<sup>de</sup> en vroege 20<sup>ste</sup> eeuw, in het bijzonder het systeem van Ling betreffende de Zweedse gymnastiek. Deze gymnastiek zou ontwikkeld zijn als pedagogisch, politiek en militair instrument voor het uitbouwen van nationale identiteit (Riordan & Krüger, 2003 in: Tinning, 2012). Met andere woorden, gymnastiek paste goed binnen een bepaald concept van natiebouw. Het had een expliciet instrumenteel doel, in plaats van een opvoedend doel. Daarnaast was de Zweedse gymnastiek, waarbij de leraar al de beslissingen trof, van institutionele waarde binnen de opvoedende cultuur van de late 19<sup>de</sup> en vroege 20<sup>ste</sup> eeuw. Doorheen de tijd verandert deze fysieke en opvoedingscultuur en noodzakelijkerwijs wordt ook het gymnastiekdiscours uitgedaagd. In de jaren '50 wordt de wereldwijd opvoedende gymnastiek populair (In Vlaanderen ook wel: de Scandinavisch-dynamische methode), ook wel bewegingseducatie genoemd. Het was een model van lichamelijke opvoeding dat paste binnen het leerlinggerichte discours en kan gezien worden als een reactie op de strengere vormen van leraargecentreerd onderwijs waarvan de Zweedse gymnastiek getuigd. Voor Kirk (2010 in: Tinning, 2012) was de verschuiving van Zweedse naar opvoedende gymnastiek geenszins een paradigma-verandering, maar veeleer een mutatie van de id<sup>2</sup> van lichamelijke opvoeding als gymnastiek. De echte paradigma verandering kwam wanneer sport-gebaseerde vormen van lichamelijke opvoeding gymnastiek vervingen in het midden van de 20<sup>ste</sup> eeuw. De multi-activiteit, sport-gebaseerde vormen van lichamelijke opvoeding worden populair en vervolgens dominant in scholen sinds het midden van de 20<sup>ste</sup> eeuw en waren hoogst resistent voor verandering (Kirk, 2010 in: Tinning, 2012). Het zijn vooral de sport-technieken van spelen en sporten die de aandacht kregen, veel meer dan de spelen en sporten zelfs. “[S]port-techniques are specific movements that

are designed to be effective in achieving a clearly identified goal”, volgens Kirk (2010 in: Tinning, 2012, pp. 122). Een vaardigheid daarentegen is een: “amalgam of technique and cognition in context” (Kirk, 2010 in: Tinning, 2012, pp. 122). De  $id^2$  van lichamelijke opvoeding gaat terug op de assumptie dat het (aan)leren van sport-technieken (hoe langer hoe meer: -vaardigheden) van zulk een centraal belang zijn, dat ze ook het doel van lichamelijke opvoeding gaan uitmaken. Volgens Bailey en anderen (2009) worden vanaf de jaren '50, wanneer sport ten tonele verschijnt als een medium voor massaparticipatie aan fysieke activiteit, de fysieke voordelen van lichamelijke opvoeding meer en meer in associatie gebracht met de ontwikkeling van fysieke (Munrow, 1955 in: Bailey et al., 2009) en perceptueel-motorische vaardigheden (Knapp, 1953 in: Bailey et al., 2009). Gedurende een periode een 40-tal jaren werd de ontwikkeling van vaardigheden in lichamelijke opvoeding in de eerste plaats geassocieerd met fundamentele bewegingscompetenties, die nodig zijn om sportieve spelen te kunnen uitoefenen en deel te nemen aan fysieke bezigheden als zwemmen. Ondanks vroege pogingen om de nadruk op de ontwikkeling van sporttechnieken aan te vullen met vaardigheden voor het maken van beslissingen en tactische aspecten van sport, genereerde deze focus een uitgebreid spectrum aan wetenschappelijk onderzoek (Bailey et al., 2009).

Men zou kunnen stellen dat we later in de geschiedenis (de laatste 20-30 jaar) kunnen spreken van een mutatie van de  $id^2$  van lichamelijke opvoeding als sportonderwijs, met name in het feit dat niet de sporttechnieken van centraal belang zijn, maar datgene waarvoor lichamelijke opvoeding ingezet wordt extern aan het sporten zelf. Zoals ook eerder reeds beschreven wordt sport belangrijk in het licht van sociale vaardigheden, het ondersteunt cognitieve activiteiten, zorgt voor attitudes zoals fair play, verdraagzaamheid, maatschappelijke integratie, solidariteit en – steeds belangrijker – het draagt bij tot een gezonde levensstijl en is belangrijk in het licht van de toenemende zwaarlijvigheid. Een focus op het aanleren van precieze sporttechnieken (zoals schoolslag en krauw) verschuift naar het leren spelen en sporten in teams en het aanleren van een sportieve attitude.

Belangrijk in deze metaforische context is vervolgens de vraag: wat was de institutionele 'fitness' van het sporteducatiemodel in lichamelijke opvoeding? Of ook: waarom paste het sporteducatiemodel beter bij de institutionele context dan het gymnastiekmodel? Het antwoord op deze vraag wordt slechts kort aangehaald door Tinning (2012) en is volgens hem op macro-, meso- en microniveau van culturele praktijken te vinden. Op het macro, politiek niveau begonnen meer en meer overheden grootse dingen van lichamelijke opvoeding op school te verwachten, zoals ook te zien is in allerlei beleidsteksten en Europese documenten (zie deel 1). Vervolgens is het sporteducatiemodel op mesoniveau geoperationaliseerd in curriculumdocumenten als een model dat direct compatibel was en in overeenstemming met bijvoorbeeld het leerlinggericht onderwijs. Op het microniveau tenslotte pasten de memes van sporteducatie binnen de sport-gebaseerde levenslopen van de meeste leraren lichamelijke opvoeding en het strookte met inhouden van bepaalde opleidingen voor leraren lichamelijke opvoeding. De memes die vanaf de jaren '50/'60 het memplex van lichamelijke opvoeding domineerden waren om deze redenen gerelateerd aan sport,



waarbij doorheen de jaren ook mutaties opdoken. De sport-georiënteerde memes van lichamelijke opvoeding hebben een wijdverspreide attractiviteit, zowel op politiek als op praktisch niveau.

Kirk (2010, in: Tinning, 2012) heeft het vervolgens over drie mogelijke toekomsten voor lichamelijke opvoeding. Als eerste noemt hij *more of the same* als mogelijke toekomst. Hierbij zou de idee van lichamelijke opvoeding zoals het nu geconceptualiseerd is, worden verdergezet, inclusief enkele mutaties (zoals TGfU: teaching games for understanding). Het zou echter ook kunnen dat er een *radical reform* zal komen, waarbij een paradigma-verandering zal optreden van de id<sup>2</sup> van lichamelijke opvoeding. Tenslotte zou *extinction* ook de toekomst van lichamelijke opvoeding kunnen bepalen, waarbij lichamelijke opvoeding op de achtergrond zal komen te staan binnen de context van de school. Volgens Kirk (Kirk, 2010 in: Tinning, 2012) heeft de beweging naar een meer cognitieve versie van lichamelijke opvoeding (waarbij lichamelijke opvoeding bijvoorbeeld het schoolse leren kan bevorderen) ervoor gezorgd dat de status van lichamelijke opvoeding als een inhoud voor de school steeg. Het is echter zo dat lichamelijke opvoeding steeds meer gedecontextualiseerd wordt, technisch, uitermate kunstmatig en minder betekenisvol. Sommige wetenschappers, waaronder ook Tinning (2008 in: Tinning, 2012) maken zich zorgen over het wezen van lichamelijke opvoeding en haar toekomstig bestaan. Toch blijkt lichamelijke opvoeding nog steeds zeer aanwezig te zijn in het schoolcurriculum en is zeker haar functie voor het bevorderen van het schoolse leren en de cognitie enorm populair. Het idee van lichamelijke opvoeding als een academisch subject is slechts één meme in het memplex van lichamelijke opvoeding. Andere memes zullen ook vechten om te overleven. Het zou dus kunnen dat niet enkel mutaties optreden binnen het idee van het idee van lichamelijke opvoeding, maar dat een verschuiving in populariteit van memes ervoor zal zorgen dat er een nieuw paradigma ingang vindt, net zoals dit gebeurde toen gymnastiek op de achtergrond verdween in het voordeel van sport. Gelijk welk id<sup>2</sup> van lichamelijke opvoeding de bovenhand zal halen, het zal steeds passen binnen het heersende discours (Tinning, 2012).

Volgens Tinning (2012) zou het wel eens kunnen dat de volgende id<sup>2</sup> van lichamelijke opvoeding zich zal centraliseren rond een memplex dat hij de *obesity epidemic* noemt. Het obesitasprobleem (crisis of epidemie) bezorgt lichamelijke opvoeding een dilemma. Het stelt een moeilijke keuze aan de orde tussen twee even problematische alternatieven: moet lichamelijke opvoeding in de eerste plaats een antwoord bieden aan het obesitasprobleem of moet dit instrumenteel doel genegeerd worden en focust lichamelijke opvoeding in de eerste plaats op opvoedende doelen? Tinning beantwoordt deze vraag als volgt: “the memes will ‘work it out’ and those with the ‘best fit’ to the educational, institutional and physical culture will win” (Tinning, 2012, pp. 123). De attractiviteit van memes is gerelateerd aan de mate waarin zij ‘passen’ binnen een bepaalde omgeving. “[I]n the current neo-liberal context it is not sufficient to argue for educational legitimacy that is disconnected from the development of human capital” (Tinning, 2012, pp. 123) Overheden met verschillende overtuigingen zien lichamelijke opvoeding enkel in instrumentele termen. Het succes van hedendaagse neo-liberaal geïnspireerd concepten van onderwijs maken de institutionele context uit waarbinnen

bepaalde vormen van lichamelijke opvoeding (lees: bepaalde memes) attractief zijn (en dus zorgen voor het overleven van lichamelijke opvoeding). De huidige institutionele context negeren, zou een ramp betekenen voor lichamelijke opvoeding, aldus Tinning (2012). Hij schrijft dat de het Groot-Brittannië een goed voorbeeld is van een neo-liberale institutionele context waarbinnen lichamelijke opvoeding moet passen. Ook in Europa en zelfs in Vlaanderen wordt het steeds duidelijke dat lichamelijke opvoeding moet passen binnen allerhande hooggewaardeerde maatschappelijke doelstellingen. Lichamelijke opvoeding wordt heel duidelijk opgevoerd als een middel, waarmee men bepaalde doelen wil bereiken (zie deel 1).

Maar, instrumentele doelen zijn op zich niet slecht, volgens Tinning (2012). Maar ze zijn wel gevaarlijk. Zo signaleert Kirk (2006) een gevaar, wanneer hij ziet dat het voor leerkrachten ongelofelijk moeilijk wordt om weerstand te bieden aan het feit dat zij aansprakelijk gesteld worden voor de gezondheid van kinderen (zie deel 2). In ieder geval is het obesitas memplex zeer passend binnen de omgeving die wordt gecreëerd door de vrees voor de volksgezondheid en bezorgdheden op politiek niveau omtrent de toenemende incidentie van obesitas en overgewicht. Daar bij komt nog dat dit memplex verkondigd wordt door velen binnen het brede veld van de bewegingswetenschappen en ook in populaire media. Wanneer lichamelijke opvoeding haar taak als oplosser van het obesitasprobleem serieus neemt en uitdraagt zal zij dat ook moeten bewijzen, en dat maakt haar zeer kwetsbaar. Het thema negeren zal lichamelijke opvoeding echter even kwetsbaar maken. Dat is het dilemma waar lichamelijke opvoeding vandaag de dag voor staat, aldus Tinning (2012).

## **De democratie van het vlees**

Joris Vlieghe gaat op zoek naar een alternatieve invulling voor de publieke rol van lichamelijke opvoeding vandaag. Het heersende discours van lichamelijke opvoeding, dat lichamelijke opvoeding volgens hem slechts een plaats heeft omwille van allerhande maatschappelijke intenties, zoals burgerschap, fair play, leiding geven, ..., vergeet een specifiek en intrinsieke opvoedende waarde van lichamelijke opvoeding op school (Vlieghe, 2010).

### **De somatofobie binnen het onderwijs**

Volgens Vlieghe (2010) wordt de lichamelijke dimensie van opvoeden en onderwijs sterk veronachtzaamd. Dikwijls wordt gedaan alsof we geen mensen van vlees en bloed zijn en ligt de nadruk op de ontplooiing van capaciteiten die ons tot mens maken en ons verheffen boven de rest van de natuur (zoals bijvoorbeeld in het Bildungsideaal). De afhankelijkheid van het lichamelijke (de noodzaak om te eten, zich te ontlasten, af en toe te rusten of te bewegen) “[...] doorkruist de ambitie om zo efficiënt mogelijk kennis en vaardigheden door te geven” (Vlieghe, 2010, pp. 124). Er bestaat wel degelijk belangstelling voor het lichamelijke in het onderwijs. Zo moet er bijvoorbeeld over gewaakt worden dat het lichaam niet ziek wordt en is er aandacht voor

vakoverschrijdende gezondheidseducatie; een maatschappij heeft nood aan sterke, fitte en maximaal inzetbare burgers. Vlieghe (2010) beargumenteert dat er interesse is voor het lichamelijke, maar het gaat om een negatieve interesse. Lichamelijkheid verschijnt slechts als iets instrumenteels en is maar belangrijk in zoverre zij reeds bestaande en aan het lichaam extrinsieke doelstellingen mee helpt te realiseren. De educatieve betekenis van lichamelijkheid is slechts secundair en hij gaat zelfs nog verder, de afkeer die bestaat rond lijfstraffen en de grote gevoeligheid voor het bestaan van pedoseksueel misbruik binnen gezagsverhoudingen zorgen ervoor dat er een diepgaande vrees bestaat in pedagogische situaties voor alles wat al te rechtstreeks verwijst naar lichamelijkheid. Vlieghe (2010) spreekt van een *somatofobie* in opvoeding en onderwijs.

En toch bestaat het vak 'lichamelijke opvoeding' op de school. Ten eerste is de waardering voor dit vak niet hoog, aldus Renson (2007 in: Vlieghe, 2010). Bovendien blijken de doelstellingen en legitimaties die vandaag aan dit vak verbonden worden steeds minder met lichamelijkheid te maken te hebben. In een beknopte analyse van deze doelstellingen en legitimaties van lichamelijke opvoeding in deel 1 van deze thesis blijkt dat Vlieghe wel eens gelijk zou kunnen hebben.

Lichamelijke opvoeding wordt in het actuele discours erg *au sérieux* genomen en dat om drie redenen. Sportopvoeding heeft ten eerste een morele waarde. Competitieve sportdisciplines kunnen bijvoorbeeld een bijdrage leveren aan de vorming van een meer volwassen karakter door op een gezonde manier te leren omgaan met winst en verlies. Er worden karaktertrekken van de ware 'sportsman' ontwikkeld, die ook buiten het sportveld belangrijk zijn. Lichamelijke opvoeding draagt ook bij tot traditioneel hoog gewaardeerde doelstellingen van burgerschapsvorming. Sport functioneert als een sterk sociaal bindmiddel, authentieke groepsidentificatie is mogelijk in sportactiviteiten en dat zorgt voor een tegemoetkoming aan de sterke maatschappelijke nood aan samenwerkingsverbanden. Tenslotte werkt lichamelijke opvoeding ook gezondheidsbevorderend (Vlieghe, 2010).

Vlieghe (2010) stelt zich de vraag wat lichamelijke opvoeding intrinsiek nog te maken heeft met lichamelijkheid. Iedere legitimering of doelstelling die het vak aangemeten wordt is extrinsiek aan het bewegen en zo wordt lichamelijke opvoeding instrumenteel voor het bereiken van allerhande andere doelstellingen (die men vaak ook langs een andere weg zou kunnen bereiken). Zelfs in het gebied van 'lichamelijke' opvoeding blijft het lichaam de grote afwezige.

### **Een intrinsieke educatieve betekenis van lichamelijke opvoeding**

Lichamelijkheid vormt volgens Vlieghe zo'n heikel thema omdat "[...] we als mensen van vlees en bloed, dikwijls tegen onze eigen ambities en plannen in, geconfronteerd kunnen worden met een lichamelijke ervaring waarin elke maatschappelijke positie en persoonlijke identiteit hun betekenis verliezen" (Vlieghe, 2010, pp. 128). De ervaring van het *vlees* (iedere manifestatie van de lichamelijkheid van de mens, zoals zweten of het laten van een wind) demonstreert een radicale gelijkheid die elke sociale ordening tegensprekt en invalideert. Elke vorm van autonoom functioneren van ons *vlees* en het

verlies aan zelfcontrole dat daarmee gepaard gaat, wordt zoveel mogelijk verbannen naar de privéwereld of wordt getaboeëerd omdat mensen op dat moment ervaren dat ze allemaal hetzelfde zijn in het verlies van controle (Vlieghe, 2008a). Zulke ervaringen spreken elk sociaal of cultureel onderscheid dat door mensen in het leven werd geroepen, tegen.

Als we dit op een meer algemene en meer positieve manier formuleren kunnen we een ervaring beschrijven die niet langer toelaat vast te houden aan de hiërarchische posities waarmee we ons normaal identificeren en die het samenleven ordenen. “In het vlees kan een immanentie beleefd worden die elke orde even op zijn kop zet” (Vlieghe, 2010, pp. 128). Ergens anders geven Vlieghe, Masschelein en Simons (2009) het voorbeeld van lachen in een pedagogische situatie. De school wordt vaak gezien als een plaats waar ernst en discipline heerst. Wanneer lachen er wordt getolereerd krijgt het altijd een secundaire betekenis, omdat het in se geen opvoedkundige waarde heeft, maar steeds een stoorzender blijft. Het is echter zo dat in het pure lachen (niet het glimlachen of uitlachen) de mens is overgeleverd aan het anoniem en betekenisloos functioneren van zijn of haar *lijf*. Een mens is niets anders meer dan het spastisch en oncontroleerbaar samentrekken van gezichtsspieren en het middenrif. In het samen lachen zijn we radicaal en ontegensprekelijk *uit positie* en dat is een democratisch moment, waarin de hiërarchische orde tussen bijvoorbeeld een leerkracht en zijn leerlingen wordt opgeheven.

Het beleven van dat soort lichamelijke ervaringen houdt eigenlijk een gemeenschapservaring in, waarin we nochtans niet iets delen wat ons verbindt. In die ervaring van zelfverlies worden mensen onvermijdelijk aan elkaar blootgesteld. De ervaren gemeenschap is onbestemd en de mens ervaart er een soort zuiver kunnen. Alles kan opnieuw beginnen en alles kan veranderen. Geen enkele positie waaraan je ooit vast hing hindert de komst van een andere toekomst (Vlieghe, 2010).

Nu is dit moment van blootstelling aan het puur lichamelijke en opheffen van een hiërarchische orde ook een educatief moment:

“De vraag dringt zich vervolgens op of we het “educatieve” niet kunnen herdenken vanuit dit soort publieke momenten: misschien is de democratische gemeenschapservaring van mensen die zich verliezen in het vlees in zichzelf een educatieve ervaring. In het ondergaan ervan kunnen we immers radicaal “veranderd” worden: we worden onwillekeurig uit positie gedreven, blootgesteld aan elkaar, en vanuit deze publieke ervaring waarin alleen het vlees nog telt wordt een nieuwe toekomst mogelijk. Op dat moment verschijnt het lichaam niet langer als een educatief waardevol middel, maar als een uitgelezen plaats waar educatie kan plaatsvinden.” (Vlieghe, 2010, pp. 130)

Het zich samen verliezen in een repetitieve of ritmische activiteit (zoals lopen), samen op de grond liggen, samen extreme vermoeidheid en fysieke pijn opzoeken, kortom, het opzoeken van grenzen en uitputting, kunnen in deze context positief gewaardeerd worden. Het is in de confrontatie met het *afgematte vlees* tijdens het sporten dat we, aldus Vlieghe (2010), een soort gemeenschapservaring ondergaan die niet langer gemedieerd is door één of andere identiteit of positie, omdat we op dat moment enkel

nog *vlees zijn*, en dus allemaal gelijk. Het kan een educatief moment zijn, waarin we loskomen van elke vastgezette positie en waarin een nieuw begin mogelijk wordt. Ergens anders gaat Vlieghe (2008a) zelfs nog een stapje verder en zijn deze ervaringen, die een radicaal verliezen van zelfbeheersing met zich meebrengen, “the possibility to contest the existing societal and political order” (Vlieghe, 2008a, pp. 1).

Dit is volgens Vlieghe (2010) dan ook een alternatieve publieke betekenis van lichamelijke opvoeding, maar, zo betoogt hij verder, net om deze reden is het ook te begrijpen waarom leerkrachten en opvoeders zich tegen deze democratie van het vlees willen immuniseren; de betekenis van het pedagogisch handelen moet onder controle worden gehouden. Het is gemakkelijker om aan samen bewegen een betekenis te geven in termen van bijvoorbeeld integratie of teambuilding. De lichamelijke opvoeding in de school moet volgens Vlieghe echter “een plaats [zijn] waar lichamen ruimtelijk worden verenigd en waar een nieuw begin telkens mogelijk is, wanneer we onszelf verliezen in een lichaamservaring die elke hiërarchie, positionering en identificatie onverbiddelijk zinloos maakt” (Vlieghe, 2010, pp. 131).

### Terug naar Zweedse gymnastiek?

Vervolgens gaat Vlieghe (2011) nog een stapje verder. Lichamelijke opvoeding is vooral opvoedend wanneer we haar begrijpen als Zweedse gymnastiek en niet zozeer als sporteducatie. Hij probeert het debat dat gevoerd werd (en soms nog steeds wordt gevoerd) tussen de voorstanders van de Zweedse gymnastiek en de voorstanders van een sportgebaseerde lichamelijke opvoeding in een ander licht te zien en zelfs te overstijgen. Het debat wordt gevoerd omtrent het idee dat een curriculum gebaseerd op sport lichamelijke opvoeding bevrijdt van haar historische *bio-politieke* last enerzijds en diegenen die de evolutie van Zweedse gymnastiek naar sport in lichamelijke opvoeding zien als een andere disciplinaire strategie anderzijds. Voorstanders van het sporteducatiemodel beargumenteren dat Zweedse gymnastiek ervoor zorgt dat elk subject zich op een instrumentele en mechanische manier tot zijn of haar lichaam verhoudt door het constant te controleren en aan te passen zodat het haar potentieel optimaliseert. Meer concreet gaat het om een biomacht, zoals beschreven door Foucault (1976 in: Vlieghe, 2011). Omdat Zweedse gymnastiek focust op repetitieve lichaamstraining vooronderstelt het een analytisch-mechanische conceptie van het menselijke lichaam en de vereiste voor strikte gehoorzaamheid zou een belangrijke rol kunnen spelen in het proces waarbij het lichaam tot stilte gebracht wordt en getransformeerd wordt tot een efficiënte, inzetbare en betrouwbare *tool*. Deze vorm van lichamelijke opvoeding zou elke mogelijkheid tot een spontane of zelfgevormde bewegingscultuur uitsluiten. Ieder opvoedend project dat een emancipatie van het lichaam vooropstelt moet gymnastiek uitsluiten, aldus de voorstanders van het sporteducatiemodel. Critici opperen echter dat sport op eenzelfde wijze in dienst kan staan van een biomacht. De groeiende populariteit van (competitieve) sport zorgde ervoor dat andere bewegingsactiviteiten verdwenen en hiermee ook de mogelijkheid van andere opvoedende, relevante ervaringen. Zo is lopen in verschillende banen of sporen met het doel te winnen of een record te vestigen in de plaats komen te staan van *zakracen*, waarbij een handicap wordt gesimuleerd zodat renners zouden kunnen vallen,

wat een plezierige en uitbundige sfeer met zich meebracht. In plaats van zich te oriënteren naar meetbaar, individueel succes werkte dit volksspel momenten in de hand waarbij een vorm van samenhang en gelijkheid ervaren werd. Ook de transformatie van *fistbal* naar volleybal, waarbij een focus op excellente beweging verschuift naar een focus op winnen, zou kenmerkend zijn voor de evolutie die sommigen waarnemen. De biomacht is daarbij eigenlijk alleen maar veranderd in haar locus en modus operandi. De regulatie van het sportende lichaam vindt niet meer op een collectieve manier, maar op een individuele manier plaats (Vlieghe, 2011).

Vlieghe (2011) wil de discussie echter niet voeren in termen van de rol die de verschillende benaderingen (sport of Zweedse gymnastiek) spelen voor het ondersteunen van een disciplinaire of biopolitieke orde. Hij wil het debat verbreden naar de relatie van sport of van gymnastiek met de opvoedende waarde van de concentratie op het lichamelijke op zich. Hij probeert op zoek te gaan naar lichamelijke opvoeding als een praktijk die in de eerste plaats focust op het lichamelijke en terzelfdertijd intrinsiek opvoedend is. Volgens hem bezit Zweedse gymnastiek een opvoedende relevantie die sportactiviteiten niet hebben omdat ze altijd uitgevoerd worden in het licht van interne beloningen of externe doelen.

De meest opvallende eigenschap van Zweedse gymnastiek is dat het hoofdzakelijk bestaat uit repetitieve oefeningen. Leerlingen worden gevraagd zich te concentreren op simpele en betekenisloze bewegingen en daarbij precies hetzelfde te doen als alle anderen. Ook al werd deze collectieve en repetitieve activiteit ingezet in biopolitieke regimes, dat betekent nog niet dat dergelijke activiteiten automatisch leiden tot zwijgzame lichamen. Vlieghe (2011) probeert Zweedse gymnastiek te zien als wat het is *op zichzelf*, zonder de externe doelen waarvoor het historisch werd ingezet in rekening te brengen. Bij een Zweedse oefening word je als het ware geabsorbeerd door de grotere aggregatie van bewegende lichamen. Iedere mogelijkheid tot zelfbevestiging wordt onmogelijk gemaakt, waardoor een gemeenschappelijke, lichamelijke ervaring mogelijk wordt waarbij posities en identiteiten er niet langer toe doen.

Vervolgens werpt Vlieghe (2011) een blik op het onderscheid dat Agamben maakt tussen twee manieren waarop mensen ervaren capabel te zijn om te spreken. Agamben (1999 in: Vlieghe, 2011) introduceert de term *potentialiteit*, als tegengesteld aan louter *mogelijkheid*, om twee ervaringen van taal te onderscheiden. Louter mogelijkheid refereert aan concrete actualisaties van gegeven capaciteiten; *ik kan dit of dat doen* (Agamben, 1999 in: Vlieghe, 2011). Potentialiteit refereert daarentegen aan een uiterste mogelijkheid, een mogelijkheid op zich; de mogelijkheid die zich uitdrukt in de zin *ik kan*, zonder in te vullen wat kan gebeuren. Het onderscheid tussen beiden ligt in het feit dat de ervaring van louter mogelijkheid (*ik kan Engels praten*) een duidelijk en helder gepositioneerd subject vooronderstelt dat zichzelf uitdrukt, erkent en actualiseert in concrete capaciteiten. De ervaring van potentialiteit daarentegen kan nooit toegeschreven worden aan een gekwalificeerd subject. In tegendeel, het subject verliest zichzelf. Paradoxaal genoeg valt de betekenis van *ik kan* samen met een onteigenen van het 'ik'.

Toegepast op Zweedse gymnastiek betekent dit dat we sport kunnen onderscheiden van Zweedse gymnastiek omdat sport altijd een duidelijke betekenis of doel uitdraagt. Volleybal spelen heeft een duidelijk doel, brengt directe beloningen met zich mee en effecten op lange termijn. Zelfs intrinsiek belonende activiteiten, zoals lopen of fitnesssen kunnen ervaren worden als betekenisvol in het licht van bepaalde voordelen (zoals het versterken van de spiermassa of het verliezen van gewicht). Het oefenen van de banale basisbewegingen op een repetitieve manier heeft op geen enkele manier een extrinsieke betekenis of doel. Beweging wordt in Zweedse gymnastiek ervaren als louter beweging. Al de gevestigde toekenningen van betekenis verliezen tijdelijk aan betekenis: het is niet langer mogelijk zich te fixeren op de zin of het doel van wat men doet in overeenstemming is met de eigen intenties en eisen van een sociale orde. De ervaring van louter beweging werpt elke poging om betekenis te geven aan de beweging (tijdelijk) omver. Zweedse oefening kan de ervaring van uiterste potentialiteit van beweging met zich meebrengen en is niet gerelateerd aan de expressie, de realisatie of de versterking van bepaalde subject-posities, maar bestaat uit de ervaring van enkel vlees te zijn. Het gaat gepaard met een zelfverlies, er zijn immers geen individuele subjecten meer 'achter' de pure beweging. Geen enkele identiteit of positie die vandaag verschijnt als betekenisvol, bepaalt hoe deze er in de toekomst kunnen uitzien. Diegenen die meedoen aan de bewegingsoefeningen zijn gelijk in hun relatie tot de toekomst, die geen concrete bestemming meer heeft. Wanneer we samen met Foucault (2005 in: Vlieghe, 2011) uitgaan van een meer oorspronkelijke betekenis van opvoeding, met name dat opvoeding ook de mogelijkheid van een ervaring inhoudt die ons uit positie duwt en ons elke veilige identiteit ontnemt waaraan we gehecht waren, dan kunnen we Zweedse gymnastiek zien als een transformerende praktijk die een open toekomst mogelijk maakt. Zweedse gymnastiek, als een activiteit die samengaat met de ervaring van de democratie van het vlees, is opvoedend en lichamenlijk, en in die zin is zij de naam *lichamelijke opvoeding* waardig, aldus Vlieghe (2011). Hij voegt hier nog aan toe dat sport en andere activiteiten ook relevant zijn en ook gepromoot moeten worden, maar volgens hem vinden zij beter hun plaats buiten de schoolse lichamelijke opvoeding.





## Deel 4: Sport als zorg dragen voor onszelf

“Mijn geest roert zich niet als mijn benen hem niet bewegen” Montaigne

### De Flow-Belevenis

Csikszentmihalyi bestudeert al jaren de zogenaamde optimale ervaring: een staat waarin mensen verkeren wanneer zij zeer geconcentreerd zijn en daar intens van genieten, gepaard gaande met een bewustzijnstoestand die hij ‘flow’ noemt. Het doel van de studie naar flow-belevenis of de optimale ervaring was het onderzoeken van ervaringen die in zichzelf belonend zijn. Zo begon Csikszentmihalyi activiteiten als klimmen, dansen, schaken en basketbal te onderzoeken en geloofde dat hij door het onderzoek naar deze – maatschappelijk gezien onproductieve – activiteiten kon vinden wat een menselijk leven de moeite waard maakt (Csikszentmihalyi, 1975).

“Onwillekeurig zet ik aan en probeer gelijke tred te houden met de trein naast me. Het lukt. Hoe harder ik trap, hoe lichter het verzet van mijn versnelling aanvoelt. Ik ben voorbij dat magische omslagpunt waar benen de weerstand van trappers, wegdek en luchtdruk vergeten. Dat verbazingwekkende moment wanneer harder en sneller minder inspanning lijkt te vergen dan trager, alsof de fiets zichzelf een versnelling meegeeft en van de berijder nauwelijks kracht vraagt om vooruit te gaan. Fiets en ik zijn één, vlees en ijzer vloeien samen. Ik vlieg.” (Delpeut, 2003, pp. 71)

Hij vroeg zoveel mogelijk mensen waarom ze ‘autotelische’ activiteiten uitvoerden. De term ‘autotelisch’ is ontleend aan de Griekse woorden *auto* (zelf) en *telos* (doel). Het woord verwijst naar een op zichzelf staande activiteit die niet wordt verricht met het oog op toekomstige beloningen, maar simpelweg omdat ze als activiteit op zich bevrediging schenkt (Csikszentmihalyi, 1990). Uit het materiaal van deze interviews destilleerde Csikszentmihalyi een duidelijke beschrijving van een optimale ervaring of een flow-ervaring.

Deels baseert Csikszentmihalyi zich op een classificatie van autotelische activiteiten van Callois (1958, in: Csikszentmihalyi, 1975). Iedere intrinsiek belonende activiteit vertolkt volgens Callois wijzen hoe mensen de grenzen van hun eigen *Dasein* testen en hun actuele zelfconcept door de uitbreiding van hun vermogens en door nieuwe ervaringen kunnen transcenderen. Iedere activiteit die mensen in staat stelt hun sensorische en psychische potentieel op nieuwe en inspirerende manier te gebruiken, wordt lonend ervaren.

“In der Schwebe zwischen Langeweile und Angst ist das autotelische Erleben eines des völligen Aufgehens des Handelnden in seiner Aktivität”, schrijft Csikszentmihalyi (1975, pp. 58). Het is een gevoel waarbij iemand volledig opgaat in zijn/haar activiteit, een gevoel dat in het midden ligt tussen verveling en angst of frustratie. In een flow-toestand volgt handeling na handeling, naar een innerlijke logica, welke geen bewuste manipulaties van het individu vereisen. De persoon beleeft het proces als een stromen

van het ene ogenblik naar het ander, waarbij hij meester is van zijn handelen en geen scheiding voelt tussen zichzelf en de wereld, tussen stimulus en reactie, tussen verleden, heden en toekomst, maar een gevoel van eenheid ervaart (Csikszentmihalyi, 1975).

De flow-belevenis heeft volgens Csikszentmihalyi zes (en in een later boek acht) elementen (Csikszentmihalyi, 1990; Csikszentmihalyi, 1975). Een eerste element, reeds beschreven in 1975 is misschien het duidelijkste teken van een flow-ervaring. Het gaat om het versmelten van handeling en (zelf)bewustzijn. Iemand die in een flow-toestand verkeert, heeft geen dualistisch perspectief: hij is zich weliswaar van zijn handeling bewust, maar niet van zichzelf. Het actieve individu ziet zichzelf niet langer als een entiteit die losstaat van de activiteit die hij of zij uitvoert. Een bergbeklimmer beschrijft deze ervaring als volgt: "Man ist dermaßen in der Tätigkeit 'drinnen', dass einem kein von der unmittelbaren Tätigkeit unabhängiges 'ich' in den Sinn kommt... Man sieht sich selbst nicht getrennt von dem, was man tut." (Csikszentmihalyi, 1975, pp. 62-63). Zodra het bewustzijn zich opnieuw deelt en men de eigen activiteit als het ware opnieuw *van buiten af* kan zien, wordt de flow-toestand onderbroken. Gewoonlijk beslaat deze *versmelting* van het zelf met de activiteit slechts een korte tijdspanne, welke door tussenfasen onderbroken wordt. De toestand van flow is moeilijk een langere tijd te bewaren, zonder dat minstens enkele minimale onderbrekingen optreden (Csikszentmihalyi, 1975).

Een tweede element van een flow-belevenis gaat over de centrering van de aandacht op een begrensde stimulusveld. Om zeker te zijn dat de handelende persoon zich op zijn activiteit concentreert moeten mogelijke stoorstimuli buiten het aandachtsveld gehouden worden. Dit element werd door sommige respondenten ook wel een *vernauwing van het bewustzijn* of een *opgeven van verleden en toekomst* genoemd (Csikszentmihalyi, 1975). Er kan immers geen geestelijke energie gestoken worden in andere gedachten of herinneringen dan deze van de activiteit van het moment (Csikszentmihalyi, 1990). Een leerlinge van de Willy-Brandt Schule in Berlijn<sup>3</sup> beschrijft deze centrering van aandacht als volgt: "Ich war so konzentriert am rennen, dass ich eben dachte, dass ich am gewinnen war. Dass war aber nicht so, meine Freundin war die erste, aber ich hatte es nicht gesehen, weil ich so drin war."

Het derde element, aangehaald door Csikszentmihalyi in 1975, staat in het verlengde van het eerste element. Omdat de handeling en het bewustzijn als het ware versmolten zijn, is men zich ook van zichzelf niet meer bewust. Door Maslow is dit ook wel beschreven als "Verlust des Selbst", "Selbstvergessenheit", "Verlust des Bewusstseins seiner selbst" of zelfs "Tranzendieren der Individualität" of "Verschmelzen der Welt" (Maslow, 1971 in: Csikszentmihalyi, 1975, pp. 66). Wanneer de activiteit iemand *gevangen* neemt, worden beschouwingen over het zelf irrelevant. Het *zelf* verwijst hier naar een innerlijk psychisch mechanisme dat tussen de behoeften van het organisme en de sociale verwachtingen in staat. Een van de belangrijke functies van het zelf is de handelingen van een persoon met die van andere personen in overeenstemming te

---

<sup>3</sup> Op 21 september 2011 had ik een videogesprek met vier leerlingen uit de zevende klas (eerste jaar middelbaar onderwijs) van de Willy-Brandt Schule te Berlijn. Tijdens dit gesprek, dat een halfuurtje duurde, peilde ik naar hun ervaringen tijdens het sporten.

brengen. Het is met andere woorden een voorwaarde voor het maatschappelijk leven (Berger & Luhmann, 1961 in: Csikszentmihalyi, 1975, pp. 67).

Dat gevoel van zelfverlies, dat soms gepaard gaat met een gevoel van eenwording met de omgeving, wordt ook wel omschreven als *één lichaam worden* met een berg, een groep mensen, een fiets, ... (Csikszentmihalyi, 1990); “[...] man ist dermaßen absorbiert davon, dass man das Bewusstsein der eigenen Identität verliert und mit dem Fels verschmelzen könnte“, bericht een bergbeklimmer (in: Csikszentmihalyi, 1975, pp. 68). Zelf-vergeten betekent echter niet dat men tijdens een flow-toestand het contact met de eigen psychische realiteit verliest. Wat gewoonlijk bij flow verloren gaat is niet het bewustzijn van het eigen lichaam of van lichaamsfuncties, maar van de zelfconstructie, het bemiddelend orgaan dat wij tussen een stimulus en een reactie inschuiven, door Freud ook wel het super-ego genoemd (Csikszentmihalyi, 1975). Het verlies van het zelfbewustzijn is dus geen verlies van het zelf, en zeker niet van het bewustzijn, maar slechts een verlies van het bewustzijn van het zelf. Wat aan het bewustzijn weet te ontsnappen is het idee van het zelf; de informatie die wij gebruiken om onszelf te vertellen wie wij zijn. Tijdens een flow-toestand is er geen ruimte voor kritisch zelfonderzoek. Het is absoluut onmogelijk om bijvoorbeeld tijdens een bergbeklimming enig ander aspect van het zelf tot het bewustzijn toe te laten. Wanneer we niet aan onszelf denken krijgen we de kans om onszelf uit te breiden. Verlies van het zelfbewustzijn kan op een paradoxale wijze via zelftranscendentie leiden tot zelftransformatie. Men denkt minder aan zichzelf tijdens de flow-toestand maar het zelfbewustzijn is soms groter na de flow-ervaring (Csikszentmihalyi, 1990).

Tim Krabbé, schrijver, befaamd schaakspeler maar ook een gedreven sportman, beschrijft bovenstaande als volgt:

“Op de fiets dacht ik aan niets, je bewustzijn is klein op een fiets. Hoe zwaarder de inspanning, hoe kleiner. Iedere beginnende gedachte is meteen helemaal waar, iedere onverwachte gebeurtenis is iets wat je altijd al geweten had, maar even vergeten was. Een doorhamerende zin uit een liedje, een steeds opnieuw begonnen deelsom, een uitvergroete boosheid op iemand is voldoende om je gedachten te vullen.” (Krabbé, 2003, pp. 39)

Maar ook Dirk Van Weelden, schrijver en hardloper, kent dit moment:

“De hoogste toestand die een loper kan bereiken is dat hij de gewaarwording heeft dat niet hij de inspanning doet, maar dat hem de snelheid en de beweging overkomen. Niet hij rent door de wereld, maar de wereld rent en hij is daar een onderdeel van. Hij beweegt zich niet over het pas, het pas beweegt zich door hem heen. Een lichaam zonder binnenste.” (Van Weelden, 2003, pp. 30)

Verder beschrijft Csikszentmihalyi (1975) ook het gevoel de eigen handeling en de omgeving onder controle te hebben. Ook al is deze controle niet steeds bewust aanwezig: de betreffende persoon is gewoon onbezorgd over een eventueel wegvallen van deze controle. In niet-flow-toestanden is het moeilijk zo een gevoel van controle langere tijd vast te houden omdat er vaak nog onberekenbare invloeden aanwezig zijn. Flow-toestanden treden daarom ook vaak op bij activiteiten waarbij men op zijn minst

theoretisch aan alle vereisten om de handeling goed uit te voeren, voldoet. Het gevoel alles onder controle te hebben, kan echter ook voorkomen in situaties waarbij men niet werkelijk alles onder controle heeft. De zorgeloosheid, die samen met dit gevoel van controle optreedt, komt ook voor in situaties waarbij de gevaren voor de deelnemer objectief gezien reëel zijn (Csikszentmihalyi, 1975).

De motivatie van mensen die genieten van gevaarlijke activiteiten wordt doorgaans uitgelegd als een of andere pathologische behoefte: ze proberen een diepgewortelde angst uit te roeien, ze compenseren iets, ze brengen op dwangmatige wijze een oedipale fixatie tot uitdrukking of ze leiden aan sensatiezucht. Hoewel er zo nu en dan sprake is van zulke motieven, aldus Csikszentmihalyi (1990), is het opvallend dat het genot eigenlijk niet zozeer voortkomt uit de gevaren zelf, maar uit het vermogen die tot een minimum te beperken. Mensen genieten niet van de controle op zich, maar van het gevoel een moeilijke situatie meester te worden.

Een vijfde eigenschap van een flow-belevens bestaat erin dat gewoonlijk samenhangende en zeer duidelijke handelingsdoelen helder worden en dat een even zo duidelijke en directe feedback aan de handelende persoon gegeven wordt. In de kunstmatig ingepekte realiteit van een flow-belevens weet je precies wat 'goed' en wat 'slecht' is. Doel en middel zijn logisch geordend. Je weet precies wat je moet doen en wat de resultaten van die handeling zullen zijn. Handeling en reactie zijn meestal zo goed geoefend dat ze automatisch geworden zijn. Je bent zozeer door een belevens opgeslorpt dat erover nadenken niet meer gaat. Regels zijn in de flow-belevens gegeven waardoor de handelingen en de gevolgen daarvan onproblematisch en automatisch zijn. Zodra tegensprekelijke handelingsmogelijkheden terug ten tonele verschijnen, verschijnt het 'zelf' weer en is de flow onderbroken (Csikszentmihalyi, 1975).

Een laatste eigenschap die Csikszentmihalyi in 1975 aanhaalt is het *autotelisch wezen*. Hiermee bedoelt hij dat de activiteit intrinsiek belonend is en dat er geen doelen of beloningen nodig zijn die buiten het zelf en buiten de activiteit liggen. Het kan zijn dat de activiteit waarin men flow beleeft oorspronkelijk door extrinsieke motieven aangevoerd werd, maar die hebben tijdens de flow-belevens geen betekenis meer. In een interview uitgevoerd door Csikszentmihalyi beschrijft een bergbeklimmer dit aspect van flow en de flow-belevens in het algemeen als volgt:

“Die Mystik des Kletterns im Fels ist das Klettern; man steht schließlich oben auf dem Fels, ist froh darüber und wünscht sich doch, dass es immer so weiterginge. Der Grund des Kletterns liegt im Klettern, genau wie der Grund für das Dichten im Schreiben liegt; man erobert nichts anderes, als Dinge, welche in einem selbst liegen... Die Handlung des Schreibens rechtfertigt das Dichten. Beim Klettern ist es dasselbe: Erkennen, dass man ein einziges Fließen ist. Der Zweck dieses Fließens ist, im Fließen zu bleiben, nicht Höhepunkte oder utopische Ziele zu suchen, sondern im flow zu bleiben. Es ist kein Aufwärtsbewegung, sondern ein kontinuierliches Fließen, aufwärts klettert man nur, um den flow im Gang zu halten. Es gibt keine andere Begründung für das Klettern, als das Klettern selber; es ist eine Selbstkommunikation.” (Csikszentmihalyi, 1975, pp. 73)

In 1990 voegt Csikszentmihalyi hier nog enkele eigenschappen aan toe. Zo wordt een flow-belevens gekarakteriseerd door een activiteit waarvan we weten dat we ze kunnen

volbrengen. De overgrote meerderheid van de optimale ervaringen lijkt zich voor te doen in het kader van een reeks activiteiten die doelgericht zijn en zich binnen de perken van bepaalde regels afspelen. Het gaat om een uitdagende bezigheid (zoals een competitieve activiteit) die precies in evenwicht is met iemands vermogen tot handelen, met iemands kunnen. Het genot van een bepaalde handeling verschijnt dus op de grens tussen verveling en frustratie (Csikszentmihalyi, 1990, pp. 76-81). Een flow-belevenis gaat ook gepaard met een andere opvatting, of een transformatie van tijd. Je bevindt je volledig in het heden en vergeet verleden en toekomst. (Csikszentmihalyi, 1990).

Onderzoek van Csikszentmihalyi uit 1975 wijst uit dat alle flow-activiteiten iets gemeen hebben: ze verschaffen een gevoel van ontdekking, een beweging van het zelf naar een nieuwe werkelijkheid. Degenen die de activiteit verrichten worden gedwongen beter te presteren, wat leidt tot de ontdekking van onbekende aspecten van het bewustzijn. "Kortom: het zelf verandert omdat het complexer wordt. En juist deze ontdekking van het zelf is de essentie van de flow-activiteit." (Csikszentmihalyi, 1990, pp. 106)

"De autotelische ervaring, of flow, tilt het leven op tot een hoger niveau. Vervreemding maakt plaats voor betrokkenheid, verveling voor genot, hulpeloosheid voor controle en de geestelijke energie bekrachtigt het zelf, in plaats van verloren te gaan aan externe doelen" (Csikszentmihalyi, 1990, pp. 100). Wanneer een ervaring intrinsiek belonend is, rechtvaardigt dat het leven op dat moment. Het leven wordt niet langer in gijzeling gehouden door een toekomstig, theoretisch voordeel.

Een flow-belevenis kan tijdens veel activiteiten plaatsvinden. In zijn eerste boek (Csikszentmihalyi, 1975) beschrijft Csikszentmihalyi flow-belevenissen tijdens het schaken, klimmen, rock-dansen, maar hij beschrijft ook hoe chirurgen tijdens een operatie een flow-belevenis kunnen ervaren. Later heeft hij het ook over flow tijdens het schrijven van een tekst of tijdens het zeilen. De meest waarschijnlijk momenten waarop men een flow-belevenis heeft zijn echter bij activiteiten met zeer duidelijke handelingsvereisten, zoals bijvoorbeeld lopen of dansen. Sportactiviteiten hebben theoretisch onbereikbare bovengrenzen qua uitdagingen, waardoor het ideale activiteiten zijn waarbij flow-toestanden bereikt kunnen worden. Susan Jackson wijdde samen met Csikszentmihalyi een heel boek aan flow tijdens sportactiviteiten (Jackson & Csikszentmihalyi, 1999).

## Sport als levenskunst

In de filosofische traditie van de levenskunst – van Seneca over Montaigne, Nietzsche en Foucault – heeft de *omgang met zichzelf* altijd centraal gestaan. De levenskunst is een traditie waarin het leiden van het goede leven gezien wordt als een kunst, een leven dat bewust en in overleg (met zichzelf) geleefd wordt. Levenskunst is de poging het eigen leven in handen te nemen en er verantwoordelijkheid voor op te nemen. Een levenskunstenaar is iemand die in elk opzicht onderweg is (Schmid, 2000).

Wilhelm Schmid wijdde meerdere boeken aan deze levenskunst (Schmid, 2000; 2004). Hij heeft het over de relatie van het zelf met zichzelf; een *wij* in zichzelf (Schmid, 2004). Schmid laat de levenskunst beginnen bij de angst, het einde van de onverschilligheid jegens het eigen leven (Schmid, 2005). “Een uitstapje naar de filosofie vindt plaats op het moment dat het leven op losse schroeven staat” (Schmid, 2000, pp. 67). Angst is een filosofisch moment op zich, biedt een blik op gronden en afronden en komt voort uit iets dat zich als een bedreiging voordoet. Schmid geeft als voorbeeld de angst om een zinloos leven te leiden. Tijdens momenten van angst wordt alles tot niets en precies daardoor komt naar voren wat onder zin verstaan kan worden, aldus Schmid (2004). Angst leert ons wat leven is en wat wezenlijk is.

### De hermeneutiek van de eigen lichamelijke

In het boek ‘Sport als levenskunst’ probeert Marc Van den Bossche (2010) uit te leggen waarom sport een – zo niet dé – belangrijk(st)e activiteit van zijn leven uitmaakt. Hij vertelt waarom sport zijn leven tot een kunstwerk maakt en op welke manier sport deel kan zijn van een levenskunst.

De belangrijkste reden waarom Van den Bossche (2010) intensief aan sport doet is voor hem in de eerste plaats omdat het gewoon leuk is. Het gaat er voor hem niet om zo snel mogelijk te gaan, zoveel mogelijk (persoonlijke) records te verbreken of andere meetbare resultaten te behalen en alleen maar te winnen (al steken deze aspecten ook bij hem vaak de kop op); het gaat er voor hem om zo goed mogelijk voor het lichaam te zorgen. Het gaat om een gevecht met het zelf; over zelfoverwinning. Het gaat om een te boven komen van de eigen limieten, die zowel fysiek als mentaal van aard kunnen zijn.

Op een bepaald moment omschrijft hij sport voorzichtig als lichamelijke spiritualiteit. Op deze manier heeft sport geen einddoel of doel buiten zichzelf. “Het is een brug naar wat verder en hoger ligt in de strijd met jezelf” (Van den Bossche, 2010, pp. 47). Sport als zelfoverwinning is echter geen dwang, maar wordt in tegendeel gekenmerkt door een loslaten. De te behalen resultaten en records of het geluk dat sport voor Van den Bossche genereert, zijn slechts de bestemming die de weg mogelijk maken. Het gaat er niet om die bestemming te bereiken. Waar het om gaat is het *gaan*. De weg (het sporten) is geen middel tot het doel. De weg zelf is het doel. Het doel van het sporten ligt niet in een extern te bereiken doel, maar deze ligt in het sporten zelf. “Je kunt alleen maar genieten van de weg als je in staat bent de bestemming te vergeten” (Van den

Bossche, 2010, pp. 49). Op deze manier is sport een niet-doen, een zwerven, een loslaten; want “[...] zwerfend kom je overal” (Van den Bossche, 2010, pp. 49).

Sport, als een bewuste en vrije omgang met de eigen lijfelijkheid, kan een belangrijk deel zijn van zelftechnieken. Het bezit immers de mogelijkheid om tot een continu creëren en her-creëren van het zelf te komen. Intensief sporten is grenzen opzoeken, en door dat te doen verandert het zelf. Onze taak is niet, aldus Van den Bossche (2010), om het lichaam te verbannen, zoals gebeurde doorheen de westerse filosofiegeschiedenis, maar net om het te omhelzen en te leren zien hoe het ons tot zin en betekenis kan doen komen. Sport wil hij niet langer zien als een kunde, maar als een vorm van zelfcreatie waarbij het individu, door het sporten tot een hoger mens-zijn komt. Zijn sportactiviteiten zijn een voortdurende dialoog met zichzelf, met wie hij is en wat hij daarvan zou kunnen maken.

Het ik wordt in de relatie met zichzelf geconfronteerd met een ander ik. Het zelf is op dat moment als een vreemde, een punt buiten het zelf. Er zou nooit een relatie met het zelf mogelijk zijn als er maar één ik zou zijn. Het ik is een ander, schrijft Schmid (2004). Het gesprek met het zelf is dan ook een wezenlijk element van een levenskunst.

“Er is ook een andere bevreedende ervaring die reflectie in de hand werkt, namelijk wanneer het ik begint te praten: uit zijn innerlijk gaat een stem *naar buiten*, en klinkt als *van buiten* komend, als de stem van een vreemde andere. Het ik draagt zijn stem als een masker, en ervaart zichzelf in die stem als een ander ik, dat beslist niet identiek is aan dat ik en er toch duidelijk hoorbaar van afkomstig is.” (Schmid, 2004, pp. 63)

## De oerdrang te leven

“Zijn geest verkeert in een toestand die hij monnikenstand noemt. Zelfs nu hij al dagen niets anders kan doen dan alle wakende uren de paniek en het verdriet onderdrukken, kan hij tijdens het lopen zichzelf en de gebeurtenissen met een zeker onaangedane rust bekijken. Het is een retraite-effect, opgewekt door de beweging een inspanning van het hardlopen.” (Van Weelden, 2003, pp. 21)

Bij een overweldigende angst is het uiteindelijk het lichaam dat de weg naar de redding wijst, doordat het lichaam het ik tot beweging dwingt. Het lichaam dwingt het ik zich op weg te begeven en te lopen, te blijven lopen, steeds verder, zonder een bepaald doel, schrijft Schmid (2004). Een ondraaglijke innerlijke spanning wordt omgezet in uiterlijke spierarbeid en kan zo voor het eerste worden beheerst. Het lichaam vangt op waartegen de geest en de ziel niet zijn opgewassen. Het lichaam geeft het leven een elementair ritme terug en verschaft het vertrouwen dat ‘het verdergaat’ (Schmid, 2004). Wanneer ons ik het begeeft en verstijft van angst of kapot van verdriet ‘doodgaat’ zal het uiteindelijk het lichaam zijn dat alles overneemt. Gedreven door een soort *oerdrang te leven* leidt het lichaam ons verder, stap voor stap, beweegt het zich voort, werken onze organen, klopt ons hart en beweegt het lichaam zich onafhankelijk van ons ik verder door het leven. Het lichaam drukt existentie uit. Het is ook daarom dat de mens tijdens het sporten, tijdens de momenten van puur lichamelijke beweging zich het meest voelt *leven*. Het lichaam kan volgens Schmidt (2004) veel *verwerken* van wat de ziel bewaart,

zodat de lichamelijke zorg tegelijkertijd ook een zorg voor de ziel is. Sport wordt zo een oefening van het lichaam, met als doel de verzorging van de ziel.

Op een bepaalde manier hangt dit samen met de zelfvergetelheid, beschreven door Csikszentmihalyi (1975). Tijdens een flow-toestand vergeet het ik zichzelf en is enkel nog lichaam. Krabbé beschrijft dit als volgt: “Ineens weet ik dat ik ga demarreren. De beslissing overrompelt me. Zoals je ’s ochtends eindeloos kan overwegen of je zal opstaan en ineens sta je naast je bed. Dan is je lichaam opgestaan, en jij zat erin” (Krabbé, 2003, pp. 109) .

Tijdens het geconcentreerd werken, het minnen of tijdens het sporten kan een soort zelfvergetelheid optreden die mensen even laat uitrusten van zichzelf. Wie zichzelf vergeet is ver van zijn gewone ik en ervaart een ik in een bredere zin, dat het gewone, enigszins begrensde ik overstijgt. “U bent het meest ontvankelijk voor de volle rijkdom van dit geluk als uw ego in engere zin een volstreekte leegte heeft achtergelaten” (Schmid, 2005).

De zorg voor het lichaam is de basis van alle (zelf)zorg. Zo is sport een oefening van het lichaam met als doel de ziel te verzorgen. Wanneer sport een vorm van zelfzorg wordt gaat het niet meer om het ontwikkelen van de uiterlijke vorm en de innerlijke mentaliteit, gesymboliseerd door de spierbundels die worden aangekweekt, alleen maar omdat het aan een clichématige voorstelling van het gezonde lichaam beantwoordt. Het gaat om het lichaam, dat ons opnieuw onze existentie laat voelen (Schmid, 2000).

## **Een pedagogische betekenis voor lichamelijke opvoeding: fysieke activiteit als zelfzorg**

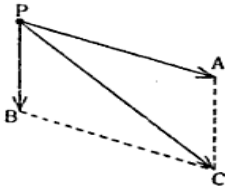
Een door Csikszentmihalyi geciteerde bergbeklimmer beschrijft een flow-ervaring, die voor hem samengaat met een absolute aanwezigheid in het heden als volgt:

“Wenn ich eine Klettertour beginne, ist es, wie wenn meine Erinnerungen abgeschnitten wäre. Ich habe nur Dinge im Gedächtnis, welche jeweils die letzten 30 Sekunden betreffen und das Vorausdenken betrifft jeweils nur die nächsten fünf Minuten. [...] Es ist eine Sache der Zentrierung, des völligen Hierseins, im Jetzt, in der Gegenwart.“ (in: Csikszentmihalyi, 1975, pp. 64)

Dit moment van volledig hier-zijn in het nu, is ook door andere wetenschappers reeds beschreven. Masschelein (2008a) beschrijft een gelijkaardige ervaring in het proces van het denken. Hij citeert een metaforische beschrijving van Arendt (1994a), waarbij het denken op twee krachten berust, die met elkaar in botsing komen en elkaar op een bepaald punt opheffen. Dat punt is voor Arendt de tegenwoordige tijd, het heden: de bres tussen verleden en toekomst. Diegene die in de bres staat is de denkende persoon. Tijdens het denken wordt de eenrichtingsstroom van de tijd, die gaat van het verleden, over het heden naar de toekomst – waarbij het verleden de toekomst bepaalt, maar omgekeerd waarbij het verleden ook reeds anticipeert op de toekomst – opengebrouwen.



Tijdens het denken bevindt een individu zich helemaal in het heden en doordat hij daar staat is het onvermijdelijk dat de krachten, hoe weinig ook, afgebogen worden van hun oorspronkelijke richting. Arendt wil de denkactiviteit vervolgens metaforisch voorstellen als een natuurkundig parallellogram van krachten.



Hierbij is de resultante (vector, lijn/kracht, die twee of meer op eenzelfde punt werkende vectoren kan vervangen, zonder dat de uitwerking verandert) van twee op een zelfde punt werkende krachten gelijk aan de diagonaal van een daardoor gevormd parallellogram.

De kracht van het verleden (PA) en de kracht van de toekomst (PB) werken in op een persoon: het denkende individu (P). De actie van deze twee krachten resulteert in de resultante diagonaal (PC), waarvan de oorsprong gevormd wordt door het punt waarop zij elkaar treffen (het punt waar de kracht van het heden en het verleden elkaar treffen, nl. het denkende individu).

Deze resultante diagonaal, waarvan de oorsprong gekend is en waarvan de richting bepaald wordt door het verleden en de toekomst, staat symbool voor de denkactiviteit (Arendt, 1994a). Een ietwat ingewikkelde metafoor, maar de waarde ervan wordt meteen duidelijk.

Dit treffen van krachten waardoor beiden elkaar opheffen brengt een toestand van *potentialiteit* (zie ook deel 3: “Terug naar Zweedse gymnastiek?”) met zich mee, aldus Masschelein (2008a). Het brengt een toestand met zich mee waarin een nieuw begin mogelijk is. Voor Foucault (in: Masschelein, 2008a, pp. 45) gaat het bij het denken om een permanente aanwezigheid van het zelf bij zichzelf. Het is een aanwezigheid, niet in de vorm van kennis hebbend van of bewust zijn van de eigen relatie tot de wereld, maar veeleer gaat het om een zorg om de eigen relatie tot de wereld. Dit betekent dat het denken altijd samengaat met een ‘naast zichzelf’ staan. Men kan immers slechts een relatie met zichzelf hebben als er meer dan één zelf is. Het ik is een ander, schrijft Schmid (2004). Het gaat om de ervaring van niet samen te vallen van het zelf met de opgaven die een situatie verlangt en op deze wijze is het een ervaring van potentialiteit of vrijheid, aldus Masschelein. Het denkende individu valt niet langer samen met zijn/haar rollen (als vader, leraar,...). Het denkende ik staat naast zichzelf en bestaat uit twee ikken; het ik in gesprek met zichzelf.

Aan de hand van een interview met een jongen die aan een staptocht van vzw Oikoten<sup>4</sup> deelnam, probeert Masschelein (2008a) het proces van het denken verder te verklaren. De vraag stelt zich, hoe het komt dat deze jongeren, wiens toekomst reeds vast gelegd lijkt (ze zullen in de criminaliteit belanden, daar schijnt niemand over te twijfelen, ook de jongeren zelf niet), dankzij deze staptocht toch een nieuw begin kunnen maken en niet

<sup>4</sup> Oikoten organiseert onthemende projecten voor jongeren uit de bijzondere jeugdzorg. De onthemende projecten bieden een kader waarin de jongere een andere rol kan opnemen, zichzelf en anderen op een nieuwe manier leert kennen en kan loskomen van de gekende, vaak vastgelopen sociale relaties en hulpverlening, met hoop om opnieuw greep te krijgen op het eigen leven.

enkel een juridische, maar ook een concrete vrijheid ervaren ten aanzien van de last van hun verleden. De geïnterviewde jongen heeft het over een 'onzichtbaar vriendje' waarmee hij tijdens de staptocht in zijn gedachten praatte. Dit onzichtbare vriendje gaf hem een andere blik op het leven, vertelt hij. Deze andere blik bestond uit de mogelijkheid een nieuw begin te maken, een loskomen van het verleden en van zijn ondertussen verleden 'ik'. Het denken is een zich verplaatsen, naast zichzelf komen te staan, op weg zijn naar het naaste (volgende) zelf. Het hoeft ook niet enkel om een verplaatsing in gedachten te gaan, het kan ook gaan om een letterlijk verplaatsen (zoals de jongeren tijdens de staptocht). Dit verplaatsen is een vorm van vervreemden van zichzelf, waardoor de relatie met een nieuwe zelf mogelijk gemaakt wordt. (Masschelein, 2008a)

Wat ik hier vervolgens wil betogen is dat een zelfde vrijheid van het verleden en een zelfde nieuw begin, zoals bovenstaande beschrijving van het denken als zelfgesprek illustreert, ook mogelijk is tijdens het sporten. Zo kan tijdens een flow-ervaring de stroom die van verleden naar toekomst voert onderbroken worden door een onverdeelde concentratie in de tegenwoordige tijd, in het nu van de activiteit.

Het verlies van zelfbewustzijn, beschreven door Csikszentmihalyi, van het bemiddelend orgaan dat wij tussen stimulus en reactie plaatsen, ook wel zelfconstructie genoemd, tijdens het sporten en de flow-ervaring, maakt de uitbreiding van onszelf mogelijk. Tijdens het sporten ontmoeten we een andere – of andere aspecten van het – zelf. Het verlies van het zelfbewustzijn, en van onze sociale en hiërarchische posities, ook beschreven door Vlieghe (2010), zorgt ervoor dat we onszelf ontmoeten als een ander. Een bergbeklimmer beschrijft dit als volgt:

“[...] Dort oben hast du die größte Chance, dein Potential für jede Art des Lernens zu finden. Dort oben fallen die falschen Masken, Verkleidungen und Rollen, welche die Welt dir hier aufzwingt, von dir ab [...].” (Csikszentmihalyi, 1975, pp. 128)

Het overstijgen van de grenzen van het zelf in de sportactiviteit en tijdens een flow-ervaring zorgt er voor dat we in staat zijn het zelf te transcenderen, waardoor een zelftransformatie mogelijk wordt. De krachten van het zelf in het verleden en de krachten van het zelf in de toekomst, heffen elkaar op in een nieuw zelf, dat we ontmoeten tijdens de sportactiviteit. Hierboven metaforisch omschreven als de diagonale resultante van deze twee krachten van het zelf. Een nieuwe zelf, een nieuw ik en aldus een nieuw begin worden mogelijk in en door de sportactiviteit.

Opvoeding biedt ruimten waarbinnen losgekomen kan worden van verleden levensstijlen, rollen en identiteiten en een nieuw(e), ander(e) toekomst(ig) (zelf) mogelijk wordt. Wanneer gesproken wordt over opvoeden wordt aangenomen dat iets (iemand) nog niet af is. Opvoeding impliceert een mogelijkheid tot verandering en het is in de zorgende relatie met het zelf dat een zelfgeïnitieerde ontwikkeling van het ene ik naar het ander ik mogelijk wordt. Opvoeden gaat, aldus Masschelein (2008b) over het creëren van een ruimte waarin de ander, de opvoedeling, kan proberen zorg te dragen voor zichzelf, en zichzelf kan voorbereiden op de toekomst. Opvoeden is in essentie het leren zorg dragen voor zichzelf. Het is een zich open stellen en het hangt samen met een

bereidheid de toekomst uit handen te geven, die slechts mogelijk is vanuit een houding van vertrouwen, zoals reeds eerder beschreven. Opvoeden is de nieuwkomers (kinderen) hun eigen kans op het nieuwe (andere) niet ontnemen, maar deze mogelijk maken (Arendt, 1994b).

Sport is een ideaal activiteitendomein voor alle op levenskunst gerichte opvoeding en zelfopvoeding, schrijft Schmid (2004). Sport bevordert namelijk wat centraal is voor de levenskunst: de zorg, die het ik op zichzelf richt en de verzorging, die het zichzelf geeft. Wat daarbij wordt aangeleerd is in de eerste plaats een bijna onopgemerkte zorg voor zichzelf. Want via de toe-eigening van het eigen lichaam komt de toe-eigening van zichzelf tot stand. Als men in lichamelijk opzicht een zekere macht over zichzelf krijgt, wordt dit uiteindelijk een model voor de verhouding met zichzelf in het algemeen. In laatste instantie dient alle oefening er immers toe zelfheerschappij te verwerven; macht over zichzelf. "Uiterlijk kan het bij het werken aan jezelf om een bewegings- en een coördinatierpertoire gaan, innerlijk gaat het om de opbouw en het bewaren van de integriteit van het ik, open voor veranderingen, open ook voor anderen, teneinde die in het eigen zelfbegrip te integreren." (Schmid, 2004, pp. 165)

Het sporten maakt een bepaalde zelfzorg mogelijk, waarbij het actuele zelf niet steeds samenvalt met het toe(-)komende zelf, het lichaam niet steeds met de ziel en het verleden niet steeds met de toekomst. Tijdens het sporten is een flow-ervaring mogelijk die ons zodanig gevangen houdt in de activiteit van het sporten waardoor we in staat zijn even onszelf en onze sociale rollen te vergeten. Een democratische ervaring wordt er mogelijk, waarbij wie we waren niet noodzakelijk gelijk is aan wie we worden. Zelfs een transcendentale ervaring is er mogelijk, een ervaring waarbij we niet alleen onszelf overstijgen, maar ook de wereld zoals we die kennen en waarin wij ons thuis voelen. Een flow-ervaring is een extatische ervaring. Extase komt van het Griekse *ékstasis*, gevormd uit *ek*: 'uit, buiten' (verwant met Latijn *ex-*) en *stásis* 'het gaan staan, toestand'. Een flow-ervaring gaat over een toestand van buiten zichzelf staan.

Het is in dit element, in de extatische ervaring, dat Vlieghe's democratie van het vlees en Csikszentmihalyi's flow-belevens tijdens het sporten samen komen. Het sporten bezit op een merkwaardige wijze de mogelijkheid opnieuw te beginnen en los te laten wat ons bond. Het is dit mogelijk stellen van een nieuw begin, van een nieuwe, andere, ongekende ik, dat een belangrijk element uitmaakt van de zorg voor onszelf. Sporten betekent op een ongekende wijze zorg dragen, niet alleen voor het eigen lichaam, maar voor alle actuele en potentiële entiteiten van het zelf. Kortom: het gaat om zorg dragen voor het zelf, in de meest brede betekenis van het woord. Sport in essentie, als flow-ervaring, als manifestatie van de democratie van het vlees, of als transcendentale ervaring, beslaat een toestand van het overstijgen van het zelf zoals het was, waardoor een nieuw zelf mogelijk wordt. Een nieuw begin, een relatie met een nieuwe zelf wordt mogelijk. Lichamelijke opvoeding op school betekent dan ook dat wij de ruimte creëren waarin de ander (de scholier, leerling, het kind) kan proberen zorg te dragen voor zichzelf.



## Bij wijze van besluit

In deze thesis werd het politieke en academische discours betreffende lichamelijke opvoeding onder de loep genomen. De korte geschiedenis van lichamelijke opvoeding was al reeds een bewogen geschiedenis, zoals we in deze thesis konden lezen. Van in het begin had lichamelijke opvoeding nood aan expliciete legitimeringen, extern aan het lichamelijke zelf. Het is alsof haar positie als schoolvak vanzelfsprekend was en extreme stemmen nodig had om haar plaats binnen de school veilig te stellen. Dat is vandaag de dag niet anders, in tegendeel. Door het stellen van welbepaalde, duidelijke (en meetbare) doelen en het aanreiken van lichamelijke opvoeding als geschikt middel tot het bereiken van deze doelen, is lichamelijke opvoeding (vandaag begrepen als sporteducatie of -onderwijs) meer dan ooit aanwezig in onze maatschappij.

Volgens Tinning (2012) maken hedendaagse neo-liberaal geïnspireerde concepten van onderwijs de institutionele context uit waarbinnen bepaalde vormen van lichamelijke opvoeding (lees: bepaalde *memes*) attractiever zijn dan anderen. Bepaalde concepten of bepaalde manieren van begrijpen van de inhoud en de functie van lichamelijke opvoeding passen beter binnen de hedendaagse context. Volgens Biesta (2006) wordt het pedagogisch proces vandaag opgevat als een technologie, als een instrument om bepaalde, van te voren vastgelegde doelen te bereiken. Dit stellen van doelen impliceert een bepaald mensbeeld, nl. dat we mensen kunnen aanpassen en klaarstomen om functioneel te kunnen ageren in onze maatschappij. Er wordt uitgegaan van een maakbaarheidsmodel in (lichamelijke) opvoeding. Men probeert aan de hand van controlemiddelen zoals de eindtermen de school en haar inhoud te verantwoorden, door te proberen te voorspellen wat zal er gebeuren en zo te anticiperen op het *gebeurende*. Op deze manier wordt een pedagogisch verantwoorde opvoeding een pedagogisch voorspelde opvoeding. Eigen aan pharmaka, zoals verwoord in deel 1, worden eindtermen en hun VOET'en – ook in deze thesis –, met de vinger gewezen, maar weten we dat ze slechts fungeren als zondebok, als een drager van een bepaald discours.

Door het onderwijs te presenteren als een zuiver productiemiddel van menselijk kapitaal staat de zaak van het onderwijs zelf onder druk. Volgens Masschelein (2010) bestaat de school echter uit activiteiten die worden losgekoppeld van hun functie en zijn ze op zichzelf belangrijk en waardevol. Het is tijdens de *vrije* tijd dat vakken als lichamelijke opvoeding aangeboden worden omdat ze op zichzelf, als deel van onze wereld, belangrijk geacht worden. Deze vakken worden als het ware vrijgegeven, niet opdat leerlingen daar zonder meer hetzelfde meedoen, maar net opdat het van groot belang is dat zij de mogelijkheid hebben zelf te bepalen wat daar verder mee gebeurt (Masschelein et al., 2009). Opvoeden heeft precies als inzet een vraag: wie zijn wij vandaag? Dat is een vraag die een opvoeder in de eerste plaats aan zichzelf stelt. En juist daardoor maakt hij of zij ook plaats voor de nieuwen en vreemden, die kinderen tenslotte zijn en kan een nieuw begin (van de wereld) letterlijk zijn plaats vinden (Masschelein, 2008b).

Een pedagogische reactie dient er een van openheid te zijn, aldus Biesta (2006): openheid voor nieuwe en onverwachte wijzen van subject-zijn. We mogen kinderen immers niet hun eigen kans op het nieuwe ontnemen (Arendt, 1994b). Opvoeding betekent ruimte laten voor een moment dat de geschiedenis radicaal onderbreekt en dat een echt 'gebeuren' toelaat. Want wat sport kan teweeg brengen, wat sport doet met een mens is misschien net iets wat we niet op voorhand kunnen plannen of voorzien. En misschien is dit net wat opvoeding moet zijn, iets doen, zonder exact te weten waarom en waartoe.

Het is echter niet evident, zegt Tinning (2012), om in de huidige (neo-liberale) context te zoeken naar opvoedende legitimiteit die losgekoppeld is van de ontwikkeling van menselijk kapitaal. Toch probeer ik in deze thesis op zoek te gaan naar een andere betekenis voor lichamelijke opvoeding en een andere kijk op de legitimiteit van dit schoolvak.

Vlieghe gaat ook op zoek naar de intrinsieke waarde van lichamelijke opvoeding. De originele (Latijnse) betekenis van educatie is niet zozeer een zaak van *educare* (inleiden), de nieuwe generatie voorbereiden op een volwassen leven in de bestaande orde van dingen. Opvoeding wil hij veeleer begrijpen als *educere* (uitleiden). Het gaat er om de mogelijkheid te scheppen om een gevestigde orde radicaal te onderbreken en een toekomst toe te staan die echt open en onvoorspelbaar is (Vlieghe, 2012). Het is in de confrontatie met het *afgematte vlees* tijdens het sporten dat we, aldus Vlieghe (2010), een soort gemeenschapservaring ondergaan die niet langer gemedieerd is door één of andere identiteit of positie, omdat we op dat moment enkel nog *vlees zijn*, en dus allemaal gelijk. Het kan een educatief moment zijn, waarin we loskomen van elke vastgezette positie en waarin een nieuw begin mogelijk wordt. Vlieghe (2011) beschrijft het *pure bewegen* vervolgens als een moment van *potentialiteit*, de ervaring waarbij het subject zichzelf verliest. Geen enkele identiteit of positie die vandaag verschijnt als betekenisvol, bepaalt hoe deze er in de toekomst kunnen uitzien. Diegenen die meedoen aan de bewegingsoefeningen zijn gelijk in hun relatie tot de toekomst, die geen concrete bestemming meer heeft.

Dan gaat hij nog een stapje verder. Volgens hem is sport duidelijk te onderscheiden van (Zweedse) gymnastiek omdat sport altijd een duidelijke betekenis of doel uitdraagt. Het oefenen van de banale basisbewegingen op een repetitieve manier, zoals gebeurd in de Zweedse gymnastiek, heeft op geen enkele manier een extrinsieke betekenis of doel. Beweging wordt in Zweedse gymnastiek ervaren als louter beweging. Zweedse oefening kan de ervaring van uiterste potentialiteit van beweging met zich meebrengen en is niet gerelateerd aan de expressie, de realisatie of de versterking van bepaalde subject-posities, maar bestaat uit de ervaring van enkel vlees te zijn. Sport en andere activiteiten kunnen ook relevant zijn en moeten worden gepromoot, maar volgens hem vinden zij beter hun plaats buiten de schoolse lichamelijke opvoeding (Vlieghe, 2011).

Omdat hij in de eerste plaats (letterlijk ook: in eerdere artikels) spreekt over het zich samen verliezen in een repetitieve of ritmische activiteit (zoals lopen, maar ook zoals in de Zweedse gymnastiek), samen op de grond liggen, samen extreme vermoeidheid en

fysieke pijn opzoeken, of: kortom, het opzoeken van grenzen en uitputting, volg ik hem niet helemaal in zijn pleidooi voor de afwezigheid van sport in het voordeel van een herwaardering van Zweedse gymnastiek binnen het vak lichamelijke opvoeding. Volgend op zijn pleidooi voor een herwaardering van de Zweedse gymnastiek (waar ik overigens in se niets tegen zou willen inbrengen) spreek ik in deze thesis toch opnieuw over lichamelijke opvoeding als sportonderwijs. Wanneer we sport ruim begrijpen, niet als het louter uitvoeren van bewegingen in het licht van een extrinsiek doel, en ook niet als uitsluitend competitieve spelen en sporten, dan kunnen we Zweedse gymnastiek misschien wel begrijpen als een *onderdeel* van sport. En verder: het sporten, ook in competitief of individueel verband, bezit de mogelijkheid los te komen van extrinsiek motivationele drijfveren, zoals ook beschreven in de flow-ervaring door Csikszentmihalyi.

Waar het voor Vlieghe om gaat, en waarin ik hem kan volgen, is dat het doel van lichamelijke opvoeding op school niet in de eerste plaats moet liggen in opvoedende doelen extern aan het lichamelijke, maar dat *in* lichamelijke oefeningen en het intensief of gecontroleerd bewegen een opvoedende betekenis ligt. Voor hem bestaat die mogelijkheid in het *samen* bewegen, waardoor we posities ten opzichte van anderen los kunnen laten.

Maar ook in de ervaring van het lichamelijke, van ons *lichaam*, ligt een mogelijkheid besloten onszelf opnieuw te denken. Het sporten (in haar meest ruime betekenis: intensieve en/of gecontroleerde fysieke beweging of activiteit) bezit de mogelijkheid zichzelf en de wereld te overstijgen in een moment van zelftransformatie, dat deel uitmaakt van de zorg voor zichzelf.

Sport – en lichamelijke opvoeding in het bijzonder – zijn activiteiten die ons tonen dat wij mensen zijn die steeds opnieuw kunnen beginnen, initiatief kunnen nemen en iets in beweging kunnen zetten. Het zijn principieel onvoorspelbare activiteiten, waarbij we niet weten en niet kunnen voorspellen hoe die zullen uitpakken. Lichamelijke opvoeding kan dus méér zijn dan een middel tot het bewerkstelligen van een op voorhand bepaald doel.

Vervolgens rijst natuurlijk de vraag: wat zijn we hier nu mee? Inderdaad, ook Tinning schrijft: “In my view the future of physical education will not to be found in trying to evoke the old memes such as philosophical arguments for the intrinsic value of physical activity as an educational value” (Tinning, 2012, pp. 124). Dergelijke argumenten stroken niet met de huidige fysieke cultuur. Daar heeft hij gelijk in denk ik. Wat ik hier beschrijf is een *oneigentijdse* benadering van lichamelijke opvoeding. Al denk ik niet dat een dergelijke beschrijving in een verleden discours beter zou gepast hebben. Oneigentijds begrijpen we misschien beter als: tijdloos.

Zoals ook Vlieghe (2011) schrijft en zoals ook duidelijk werd in de geschiedenis van lichamelijke opvoeding in Vlaanderen (D'Hoker & Van Assche, 1994), werd Zweedse gymnastiek om geheel andere redenen gepropageerd, dan die redenen waarvoor Vlieghe het zinvol en van een opvoedende waarde acht. Ik verwacht niet dat mijn kijk op lichamelijke opvoeding een plaats kan vinden naast andere hooggewaardeerde

*voordelen* van lichamelijke opvoeding. Veeleer is het ook echt een *andere* kijk, die zich buiten het bestaande discours plaatst. De waarde van deze thesis ligt niet in het feit dat het ogen opent voor de 'vreselijke' manier waarop we vandaag over lichamelijke opvoeding spreken of dat het aanzet geeft tot verzet. De huidige institutionele context negeren, zou een ramp betekenen voor lichamelijke opvoeding, aldus Tinning (2012). Dat is ook niet wat we moeten doen. Want Tinning heeft gelijk, lichamelijke opvoeding moet haar legitimatie vinden *binnen* het discours, binnen de institutionele context. In zekere zin moet zij het discours *naar de mond praten*, opdat zij haar plaats kan vinden (en kan behouden) in de school. Maar dat wil niet zeggen dat zij over de hele lijn akkoord moet gaan met dit discours en dat zij ook (enkel nog) dat moet doen wat haar voorgeschreven wordt. Eindtermen, allerhande beleidsnota's, onderwijsvoorschriften, Europese verklaringen en richtlijnen fungeren als pharmaka, in die zin dat zij enerzijds het onderwijs inhoud en bestaansgrond geven, anderzijds bezitten zij de mogelijkheid onze ogen te sluiten voor alles wat niet expliciet door hen beschreven wordt.

Deze thesis presenteert zich als een experiment, als een poging om eens buiten de lijnen van het algemeen aanvaarde en hoog aangeschrevene te denken. Het is een poging om het niet beschrevene, en niet passende, binnen een hedendaags discours, te beschrijven. Dat wil niet zeggen dat lichamelijke opvoeding geen (al dan niet bescheiden) bijdrage kan hebben aan een oplossing voor het obesitasprobleem of aan het aanleren van sociale of affectieve vaardigheden. Wat ik hier wil beargumenteren is dat het niet alléén nog maar daarover mag gaan. Opvoeding heeft inderdaad legitimaties nodig, lichamelijke opvoeding is daar geen uitzondering op, in tegendeel. En we moeten haar ook tot verantwoording kunnen brengen. Tot hier de ene kant van het pharmakon, de positieve. Wat echter niet mag gebeuren is dat we door het stellen van welbepaalde doelen enkel nog maar aandacht hebben voor die doelen. Wanneer we iets meetbaar maken, mag het niet de bedoeling zijn dat we alleen nog maar bezig zijn met het behalen van goede meetresultaten. Opvoeding en onderwijs moeten niet uitsluiten, maar insluiten. Ook doelen, functies of inhouden die niet expliciet beschreven worden kunnen er aan bod komen, en moeten er zelfs aan bod komen. Opdat opvoeden niet in de eerste plaats inleiden in onze wereld is, maar ook uitleiden, uit datgene wat we al weten.

De waarde van deze thesis ligt in het feit dat ze opnieuw ogen opent en toont wat elders niet beschreven wordt. Als aanvulling op het reeds beschrevene poog ik hier eens anders te kijken naar lichamelijke opvoeding, als de mogelijkheid van een écht nieuw begin.



# Dankwoord

Met dank aan Nancy voor de vele leestips en het vertrouwen

Veel dank ook aan Anna voor het gezelschap en taalkundige ondersteuning

Tanja en moeke en vake van Anna voor de zorg tijdens het schrijven

...en mama, ten strijde tegen dt-fouten



## Referentielijst

- Arendt, H. (1994a). De bres tussen verleden en toekomst. In H.Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* (pp. 15-19). Leuven: Garant.
- Arendt, H. (1994b). De crisis van de opvoeding. In H.Arendt, *Tussen verleden en toekomst. Vier oefeningen in politiek denken* Leuven: Garant.
- Arendt, H. (1994c). Vita activa en de moderne tijd. In H.Arendt, *Vita Activa* Amsterdam: Boom.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandfort, R. and BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special InterestGroup (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. Research papers in Education. Retrieved 1-5-2012, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671520701809817>
- Berding, J. (2009). Het onmeetbare handelen. Hannah Arendt over de fragiliteit van de opvoeding. *Pedagogiek*, 29, 140-154.
- Biesta, G. (2006). Over menselijkheid. In J.Masschelein & M. Simons (Eds.), *Europa anno 2006. E-ducatieve berichten uit niemandsland* (pp. 143-153). Leuven: Acco.
- Christiane, F. (1978). *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*. Hamburg: Gruner.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun Aufgehen*. (11th ed.) Stuttgart: Klett-Cotta.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. (9th ed.) Amsterdam: Boom.
- D'Hoker, M. & Van Assche, E. (1994). Lichamelijke opvoeding in het katholieke onderwijs: een lange weg, een moeilijk parcours. In M.D'Hoker, R. Renson, & J.

Tolleneer (Eds.), *Voor lichaam & geest: Katholieken, lichamelijke opvoeding en sport in de 19de en 20ste eeuw* (pp. 43-98). Leuven: Universitaire Pers.

- Dardenne, L. & Dardenne, J.-P. (2002). [Film]. Le fils. 1u43min.
- Delpeut, P. (2003). *De grote bocht. Kleine filosofie van het fietsen*. Amsterdam: Augustus.
- Europese commissie (10-11-1997). Verdrag van Amsterdam. Bijhordende akten: 29. Verklaring betreffende sport. Publicatieblad Nr.C340.
- Europese commissie (22-12-2005a). De activiteiten van de EU in het kader van "Opvoeding door sport": voortbouwen op de resultaten van het Europees Jaar van opvoeding door Sport. Retrieved 2-3-2012, from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0680:FIN:NL:PDF>
- Europese commissie (12-9-2005b). Europees jaar van opvoeding door sport 2004. Retrieved 10-4-2012, from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/sport/l35008\\_nl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/sport/l35008_nl.htm)
- Europese commissie (12-9-2005c). Europees jaar van opvoeding door sport 2004. Retrieved 10-4-2012, from [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/sport/l35008\\_nl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/sport/l35008_nl.htm)
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Towards the Development of a Pedagogical Model for Health-Based Physical Education. *Quest*, 63, 321-338.
- Hastie, P., Martinez de Ojeda, D., & Calderon Luquin, A. (2011). A review of resaerch on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 103-132.
- Herbots, K. (2012, January 5). Grootschalig onderzoek toont aan: beweging bevordert schoolprestaties. Eerst spelen, dan huiswerk maken. *De Morgen*.
- International Olympic Comittee (2010). *Olympic Charter* Lausanna: DidWeDo.

- Jackson, S. A. & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports. The keys to optimal experiences and performances*. Leeds: Human Kinetics.
- Karrewiet (2012 January 10). En nu is het tijd voor een bewegingstussendoortje. 01:32. [Video file] Ketnet.
- Kirk, D. (2006). The 'obesity crisis' and school physical education. *Sport, Education and Society*, 11, 121-133.
- Krabbé, T. (2003). *De renner*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Laermans, R. (2001). Verantwoording. In *Ruimten van cultuur* (pp. 175-176). Leuven: Van Halewyck.
- Masschelein, J. (2008a). Denken/aandacht. In J.Masschelein (Ed.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 39-53). Leuven: LannooCampus.
- Masschelein, J. (2008b). Uitleiding: De pedagogische actualiteit en het pedagogisch ethos. In J.Masschelein & M. Simons (Eds.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 185-194). Leuven: LannooCampus.
- Masschelein, J. (2010). Wat is een universiteit? In B.Pattyn & B. Raymaekers (Eds.), *In gesprek met morgen (Lessen voor de XXIste eeuw)* (pp. 259-283). Leuven: Universitaire pers.
- Masschelein, J., Vlieghe, J., Cornelissen, G., Simons, M., Geerinck, I., Kelchtermans, G. et al. (2009). Leerlingen zijn geen targets. *De Standaard*.
- Masschelein, J., Vlieghe, J., & Simons, M. (2009). The Democracy of the Flesh: Laughter as an Educational and Public Event. *Philosophy of Education Yearbook*, 204-212.
- Montaigne, M. (1998). Über dreierlei Umgang. In *Essays* (pp. 407).

- Pols, W. (2001). Voorbij de pedagogiek van de regel. Over de pedagogische opdracht van het onderwijs. *Pedagogiek*, 21, 195-199.
- Roels, W. & Behets, D. (2004). *Lichamelijke opvoeding en vakoverschrijdende eindtermen*. Leuven: Acco.
- Schmid, W. (2000). *Filosofie van de levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Schmid, W. (2004). *Handboek voor de levenskunst*. Amsterdam: Ambo/Anthos.
- Schmid, W. (2005). *De kunst van het evenwicht: 100 facetten van levenskunst*. Amsterdam: Ambo.
- Smet, P. (2009). *Beleidsnota 2010-2014. Samen grenzen verleggen voor elk talent* Brussel: Vlaamse overheid.
- Stiegler, B. (2008). *Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- Thomson, I. (2003). Scotland. In J.Riordan & A. Krüger (Eds.), *European Cultures in Sport: Examining the nations and regions* (pp. 26-27). Eastbourn: Antony Rowe.
- Tinning, R. (2012). The idea of physical education: a memetic perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17, 115-126.
- Van den Bossche, M. (2010). *Sport als levenskunst*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Van Weelden, D. (2003). *Looptijd*. Amsterdam/Antwerpen: Augustus.
- Vandenbroucke, F. (2005). *Beleidsnota 2004-2009. Onderwijs en vorming: vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen* Brussel: Vlaamse Overheid.
- Vlaamse overheid (1997a). Lager onderwijs: Eindtermen lichamelijke opvoeding. Retrieved 20-12-2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/eindtermen/lo.htm>

- Vlaamse overheid (1997b). Lager onderwijs: Uitgangspunten lichamelijke opvoeding. Retrieved 20-12-2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/basisonderwijs/lager/uitgangspunten/lo.htm>
- Vlaamse overheid (1997c). Secundair onderwijs, eerste graad A-stroom: Vakgebonden eindtermen lichamelijke opvoeding. Retrieved 20-12-2011, from <http://www.ond.vlaanderen.be/dvo/secundair/1stegraad/a-stroom/eindtermen/lo.htm>
- Vlieghe, J. (12-9-2008a). The democracy of the Flesh and its implications for education. Retrieved 20-5-2011, from <https://lirias.kuleuven.be/handle/123456789/209067>
- Vlieghe, J. (2008b). Vertrouwen. In J. Masschelein & M. Simons (Eds.), *De lichtheid van het opvoeden. Een oefening in kijken, lezen en denken* (pp. 71-85). Leuven: Garant.
- Vlieghe, J. (2010). De democratie van het vlees: over de publieke betekenis van lichamelijke opvoeding. In S. Ramaekers, T. Storme, J. Vlieghe, & P. Verstraete (Eds.), *De publieke betekenis van pedagogisch denken en handelen. Bijdragen aan de veertiende pedagogendag* (pp. 123-132). Amsterdam: SWP.
- Vlieghe, J. (2011). Physical education beyond sportification and biopolitics: an untimely defense of Swedish gymnastics. *Sport, Education and Society*. Retrieved 1-5-2012, from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13573322.2011.566602>
- Vlieghe, J. Beyond meaning. Merleau-Ponty and Agamben on the corporeal dimension of teaching and learning. *Journal of Philosophy and Education*, 47, (in press).

- Wallhead, T. & O'Sullivan, M. (2005). Sport education: physical education for the new millennium. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10, 181-210.
- Wildemeersch, D. (2011). De school als marktplaats. *De Morgen*.
- Ziegler, E. F. (2011). A New "Principal Principe" (#14) of Physical Activity Education is Emerging. *Physical Educator*, 68, 115-117.