



Actie-Intelligentie

*Een hedendaags, op Europese krijgskunsten gebaseerd
onderwijsprogramma voor de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid*

*Afstudeerverslag in het kader van de opleiding Toegepaste Onderwijskunde,
richting curriculumtechnologie, aan de Universiteit Twente*

Enschede, augustus 2007

Iwan M. Sanders

Universiteit Twente

Faculteit Gedragwetenschappen

Opleiding Toegepaste Onderwijskunde

Afdeling Curriculumtechnologie

Commissie:

Dr. W.A.J.M. Kuiper

Dr. J.I.A. Vissscher-Voerman

Dhr. C.A. Mooijekind

Actie-Intelligentie

***Een hedendaags, op Europese krijgskunsten gebaseerd
onderwijsprogramma voor de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid***

*Afstudeerverslag in het kader van de opleiding Toegepaste Onderwijskunde,
richting curriculumtechnologie, aan de Universiteit Twente*

Enschede, augustus 2007

Iwan M. Sanders
Universiteit Twente
Faculteit Gedragwetenschappen
Opleiding Toegepaste Onderwijskunde
Afdeling Curriculumtechnologie

Commissie:
Dr. W.A.J.M. Kuiper
Dr. J.I.A. Vissscher-Voerman
Dhr. C.A. Mooijekind

Omslagontwerp: Eigendom van Kenniscentrum Weerbaarheid
Familiwapen: Eigendom van I.M. Sanders

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden gekopieerd, in welke vorm of op welke manier dan ook, zonder schriftelijke toestemming van de auteur.



*Ik draag deze scriptie op aan mijn ouders in het bijzonder
en aan iedereen die mij gedurende het afstuderen hebben bijgestaan.*

Bedankt voor alle tijd, steun, feedback en vooral geduld!

Samenvatting

De afstudeeropdracht is uitgevoerd bij Kenniscentrum Weerbaarheid. Kenniscentrum Weerbaarheid (KCW) is een stichting die zich al ruim 20 jaar specialiseert in onderzoek naar en onderwijs in weerbaarheid, beroepsweerbaarheid, toepasbare zelfverdediging, survival, vecht- en krijgskunst. KCW beoogt een constructieve bijdrage te leveren aan de oplossing voor het toenemende grensoverschrijdende gedrag in de maatschappij. Dit doen zij door individuen te leren voorkomen dat zij zich schuldig maken aan dan wel slachtoffer worden van (eigen) grensoverschrijdend gedrag. Hiervoor beroept KCW zich op traditionele krijg- en vechtkunsten in.

Tot een aantal jaren geleden gaf KCW voornamelijk les in de traditioneel Japanse krijgs- en ridderlijke kunsten. Toen KCW in het bezit kwam van een aantal boeken over de Europese krijgs- en ridderlijke kunsten is het idee gerezen om de vergeten c.q. dode Europese krijgerscultuur nieuw leven in te blazen. Het voornemen is individuen hun persoonlijke veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet te leren verdedigen, door middel van eeuwenoude Europese krijgskunsten en –tradities om zodoende (eigen) grensoverschrijdend gedrag te verminderen en te voorkomen.

Voor het verminderen en voorkomen van grensoverschrijdend gedrag gaat KCW uit van actie-intelligentie. Actie-intelligentie betreft het met een ontspannen, deëscalerende en schakelende handelswijze omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag. KCW stelt dat door het bevorderen van actie-intelligentie het mogelijk wordt niet meer, dan wel minder snel, slachtoffer te worden van of aangezet te worden tot grensoverschrijdend gedrag.

De bevordering van actie-intelligentie betekent het ontwikkelen en verder uitbouwen van het geheel van bewegingen, vaardigheden, taal, omgangsvormen, doelen, wilskracht, kennis, strategieën, wijsheden en natuurlijke reacties. Aan de hand van een nieuw te ontwikkelen onderwijsprogramma wil KCW individuen de mogelijkheid bieden hun actie-intelligentie te bevorderen. Deze afstudeeropdracht spitst zich toe op het ontwikkelen van dit onderwijsprogramma. Hiervoor heeft de volgende ontwerpvraag centraal gestaan:

Wat is de structuur en invulling van een hedendaags, op (middeleeuws) Europese krijgskunsten gebaseerd onderwijsprogramma voor de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid?

Voor het beantwoorden van de ontwerpvraag is een uitvoerig vooronderzoek uitgevoerd. Dit is gedaan door middel van: een diepte-interview met de opdrachtgever aan het begin van het afstudeertraject, meerdere vervolgesprekken met de opdrachtgever en enkele instructeurs van KCW, een uitgebreid literatuuronderzoek en door middel van documentanalyses.

Op basis van het vooronderzoek is een aantal productspecificaties voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma opgesteld. De specificaties zijn uitgewerkt in een voorstel voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma.

Door middel van een formatieve evaluatie is de interne validiteit en de verwachte bruikbaarheid van dit voorstel beoordeeld. De evaluatie is uitgevoerd door middel van semi-gestructureerde interviews met de opdrachtgever, enkele instructeurs van KCW en een onafhankelijke curriculumdeskundige vanuit de faculteit. De resultaten van de formatieve evaluatie hebben geleid tot het onderwijsprogramma, zoals deze hieronder in het kort staat beschreven.

Het onderwijsprogramma is gestructureerd rond het leerdoel met veranderlijkheid als uitgangspunt. Zo zijn er vijf componenten, te weten het leerdoel, de inhoud, de leeractiviteiten, de leergemeenschap en de beschikbare leermiddelen. De componenten

‘inhoud’, ‘leeractiviteiten’ en ‘beschikbare middelen’ bevatten verschillende invullingen, waaruit gekozen kan worden bij het samenstellen van een of meerdere lessen(-series). Deze componenten (en hun mogelijke invullingen) samen met het component ‘leergemeenschap’ zijn gericht op het bereiken van het leerdoel. Het leerdoel is zodoende de bindende factor in de structuur van het programma en vormt zodoende tevens het centrum van het programma.

Verder is het onderwijsprogramma niet van begin tot einde vastgesteld en voorgeprogrammeerd. Tot het moment van de samenstelling van een les of lessenserie is het onderwijsprogramma een geordende verzameling van keuzemogelijkheden (gericht op het bereiken van het leerdoel). Pas als een instructeur een les of een lessenserie samenstelt worden de (invullingen van de) componenten verweven tot een geheel. Dit biedt KCW en haar instructeurs de mogelijkheid om inhouden, leeractiviteiten en leermiddelen naar wens te combineren en nader in te vullen met behoud van een rode draad. En snel veranderende wensen en voortschrijdende inzichten kunnen op een relatief eenvoudige manier worden verwerkt in het programma.

De componenten hebben de volgende invulling. Het leerdoel is de bevordering van de competentie in actie-intelligentie. Competentiebevordering in actie-intelligentie betekent het ontwikkelen en verder uitbouwen van het geheel van bewegingen, vaardigheden, taal, omgangsvormen, doelen, wilskracht, kennis, strategieën, wijsheden en natuurlijke reacties, die ten grondslag liggen aan een ontspannen, deëscalerende en schakelende manier van omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag.

Voor het bereiken van het leerdoel beroept KCW zich op verscheidene eeuwenoude (middeleeuws) Europese krijgskunsten. Een selectie uit de mogelijke krijgskunst vormen is de inhoud van het programma.

Een vijftal typen trainingen draagt deze gekozen inhouden over. Realisme en toepassing staan hierbij centraal. Verder vormt elke les een toetsmoment voor de lessen uit een vorige les. Uiteindelijk is het de bedoeling dat:

- de leerling het geleerde in praktijk kan brengen;
- de leerling ongeacht de situatie ontspannen blijft en kan blijven deëscaleren en schakelen zonder in een tunnelvisie te belanden.

Hoe beter de uitvoer op deze twee punten is, des te competenter iemand wordt c.q. is in actie-intelligentie.

In deze scriptie wordt het ontwikkelde onderwijsprogramma diepgaander beschreven en wordt verslag gedaan van het ontwerpproces dat heeft geleid tot dit programma.

Abstract

The graduation project is performed at Kenniscentrum Weerbaarheid. Kenniscentrum Weerbaarheid (KCW) is a foundation which specialises in research and education on practical professional and civil selfdefense, survival, fighting arts and martial arts. KCW aims to contribute a constructive input to the solution in the increasing boundary exceeding behaviour in our society. Their manifestation lies in teaching individuals how to prevent becoming a victim or becoming guilty of boundary exceeding behaviour by giving them classes in martial arts.

KCW was primarily teaching traditional Japanese martial arts until they came across several books on European martial arts. The idea was born to give new life to the 'forgotten' European warrior tradition. The intention rose to teach individuals to defend their personal safety and that of others within the boundaries of the law; by the use of century old European martial arts and traditions. This in order to prevent boundary exceeding behaviour.

To reduce and prevent boundary exceeding behaviour KCW proceeds in Action-Intelligence. Action-Intelligence is the relaxing, de-escalating and shifting behaviour to handle (own) boundary exceeding behaviour. KCW claims that by promoting Action-Intelligence it is possible to reduce the speed of becoming a victim or the speed of participating in boundary exceeding behaviour, or to expell it completely.

The enhancement of Action-Intelligence is the development and growth of the whole of movement, skills, language, social skills, goals, drive, knowledge, strategies, wisdom and natural responses. KCW wants to offer people the possibility to enhance their Action-Intelligence by giving them a new educational programme. This graduation project aims at the development of this programme. The designproblem is stated as followed:

What is the structure and setup for a present educational programme in self-defence, based on (medieval) European martial arts?

In order to solve the designproblem an extensive preliminary research is carried out by means of an indepth interview with the employer at the beginning of the project, several meetings with the employer and instructors at KCW, an extensive research in theory and by means of documentanalyses.

Based on the results of the preliminary research several product specifications for the desired programme were formulated. This has led to several suggestions for a programme setup and finally to a definitive proposal for the wanted educational programme.

A formative evaluation tested the proposal's internal validity and expected usability. This was done by conducting semi-structured interviews with the employer, several instructors at KCW and an independent curriculum expert from the faculty. The results have led to the educational programme as described in the following section.

The programme is concentrically structured around the educational goal and has changeability as the main design-principle. There are five components: the educational goal, the content, the learning activities, the learning community and the available means. The components content, learning activities and available means contain different elements which the instructors at KCW can choose and arrange into a lesson or a serie of lessons. These components (and elements), together with the component learning community, are all aimed at attaining the educational goal (concentricity). The educational goal forms the centre of the programme and is the binding factor in the programme's structure.

Furthermore, the educational programme has not been pre-programmed or decided upon from beginning till end. Until the moment that the arrangement of a lesson or a serie of

lessons is reached, the educational programm is a organised collection of elements aimed at the completion of the educational goal. When the instructor arranges a lessons or a serie of lessons the elements of the programm components are integrated to a whole. This offers KCW and the instructors the possibility to combine as wanted and to fill in as wanted the elements content, learning activities and means; without losing sight of the educational goal. Quickly changing wishes and ongoing insights can be integrated into the programm in a relatively easy way.

The components contain the following elements. The educational goal is the enhancement of the competence in Action-Intelligence. Competence enhancement in Action-Intelligence means: the development and growth of the whole of movement, skills, language, social skills, goals, drive, knowledge, strategies, wisdom and natural responses. These lay the foundation of the relaxing, de-escalating and shifting behavior to handle (own) boundary exceeding behaviour.

To reach the educational goal KCW calls upon several century old (medieval) European martial arts. A selection out of the martial arts shape the content of the programm.

The chosen content is taught by five types of lessons. They are set so that every lesson tests the lessons before. Realism and usability are central in these lesson. Finally, it is the intention that:

- the student is able to use the learned material;
- the student is, no matter which situation, able to behave in a relaxing, de-escalating and shifting manner without experiencing tunnelvision.

The better the outcome, the more competent someone will be or is in Action-Intelligence.

In this thesis the developed educational programm will be decribed more in depth and a report will be made of the design process that has led to this programm.

Inhoudsopgave

SAMENVATTING

ABSTRACT

1. DE INLEIDING, DE OPDRACHTSOMSCHRIJVING EN DE WERKWIJZE	7
1.1 DE AANLEIDING	7
1.2 DE AFSTUDEEROPDRACHT	8
1.3 DE GEHANTEERDE WERKWIJZE.....	10
1.4 LEESWIJZER	13
2. HET VOORONDERZOEK	15
2.1 DE DRIE ASPECTEN VAN HET VOORONDERZOEK	15
2.2 DE CONTEXTANALYSE.....	16
2.2.1 <i>De Nederlandse grondwet</i>	16
2.2.2 <i>Het probleem van de maatschappelijke onveiligheid</i>	17
2.2.3 <i>Kenniscentrum Weerbaarheid</i>	19
2.2.4 <i>De Europese krijgskunsten</i>	27
2.3 DE ANALYSE VAN DE GESELECTEERDE ONDERWIJSKUNDIGE GRONDSLAGEN	32
2.3.1 <i>De selectie van de onderwijskundige grondslagen</i>	32
2.3.2 <i>Competentiegericht onderwijs</i>	33
2.3.3 <i>Humanistisch onderwijs</i>	37
2.3.4 <i>Brainbased (en emotionbased) learning</i>	38
2.3.5 <i>Chaordische systemen</i>	41
2.4 DE WENSEN EN EISEN VOOR HET GEWENSTE ONDERWIJSPROGRAMMA	43
3. HET VOORGESTELDE ONDERWIJSPROGRAMMA.....	47
3.1 DE PROGRAMMAEISEN.....	47
3.2 DE STRUCTUUR EN INVULLING VAN HET VOORGESTELDE ONDERWIJSPROGRAMMA	47
3.2.1 <i>De structuur</i>	47
3.2.2 <i>Het programmaoverzicht</i>	50
3.2.3 <i>Het leerdoel</i>	51
3.2.4 <i>De inhoud</i>	52
3.2.5 <i>De trainingen</i>	53
3.2.6 <i>De leergemeenschap</i>	58
3.2.7 <i>De beschikbare leermiddelen</i>	58
4. DE FORMATIEVE EVALUATIE.....	62
4.1 DE ONDERZOEKSVRAAG	62
4.2 DE OPZET	63
4.3 DE RESULTATEN	63
4.3.1 <i>De algemene indruk</i>	63
4.3.2 <i>De validiteit</i>	64
4.3.3 <i>De verwachte bruikbaarheid</i>	65
4.3.4 <i>Het geleverd product</i>	66
4.4 DE CONCLUSIE	67
5. DE AANGEPASTE DELEN VAN HET VOORGESTELDE ONDERWIJSPROGRAMMA	68
5.1 HET PROGRAMMAOVERZICHT	68
5.2 HET LEERDOEL	69
5.3 DE TYPEN TRAININGEN	71
5.4 HET CONFLICTMODEL	72

6. REFLECTIE EN AANBEVELINGEN.....	74
6.1 DE REFLECTIE	74
6.1.1 <i>De gehanteerde werkwijze</i>	74
6.1.2 <i>Het voorgestelde onderwijsprogramma</i>	76
6.2 DE AANBEVELINGEN.....	77
LITERATUURLIJST.....	78
BIJLAGE 1: Leerstofgericht, competentiegericht en humanistisch onderwijs	82
BIJLAGE 2: Oud versus nieuw leren	84
BIJLAGE 3: Eerste schets van het te ontwikkelen onderwijsprogramma.....	85
BIJLAGE 4: Voorbeeld van een tussenversie van het voorgestelde onderwijsprogramma	88
BIJLAGE 5: Het Conflictmodel uit het voorgestelde onderwijsprogramma.....	89
BIJLAGE 6: Het lesformulier uit het voorgestelde onderwijsprogramma	95
BIJLAGE 7: Interviewvragen in relatie tot de geïnterviewden en kwaliteitsaspecten van de formatieve evaluatie van het voorstel.....	99
BIJLAGE 8: Het aangepaste conflictmodel uit het voorgestelde onderwijsprogramma	101

1. De inleiding, de opdrachtomschrijving en de werkwijze

Naar aanleiding van de ontdekking van eeuwenoude manuscripten over Europese krijgskunsten is bij Kenniscentrum Weerbaarheid het idee gerezen een onderwijsprogramma te ontwikkelen, die zich baseert op de Europese krijgskunsten in plaats van de traditionele Japanse krijgskunsten. De bedoeling van deze afstudeeropdracht is de structuur en invulling van dit programma uit te werken. Hierbij is gekozen voor een werkwijze die geïnspireerd is door het generieke model voor onderwijskundig ontwerpen. Dit hoofdstuk zal dieper ingaan op de aanleiding van de afstudeeropdracht, de opdracht zelf en de gehanteerde werkwijze voor de uitvoer van deze opdracht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een leeswijzer.

1.1 De aanleiding

Huidig nieuws staat bol van meldingen van (zinloos) geweld en gevoelens van onveiligheid. Alle lagen van de maatschappij worden ermee geconfronteerd. Het waarborgen van de persoonlijke veiligheid neemt dan ook meer en meer een belangrijke plaats in binnen het denken over waarden en normen bij onder andere de overheid, het Sociaal Cultureel Werk, de scholen en de naschoolse opvang, tot in de privé-sfeer. Leren omgaan met een medemens kent een hoge maatschappelijke relevantie. Leren omgaan met grensoverschrijdend gedrag kent echter een maatschappelijke noodzaak.

Sociale druk en machtsmisbruik, zoals intimidatie, pesten, seksueel misbruik en fysieke mishandeling, op werk (“mobbing”) en in privé-kringen (huiselijk geweld) leidt geregeld tot gedrag dat te bestempelen is als grensoverschrijdend. Grensoverschrijdend gedrag betreft handelingen die aan gegeven grenzen voorbij gaan. Dit zijn grenzen op het mentale, het emotionele en het fysieke vlak. Het betreft gedrag dat iemand niet wenst uit te voeren, omdat hij / zij weet dat het niet goed is, kwetsend is of voorbij een persoonlijke en / of wettelijke grens gaat. De persoon voelt zich echter toch geroepen dan wel gedwongen het te doen.

Het vergroten van de persoonlijke weerbaarheid maakt het voor individuen mogelijk zich te behoeden voor (eigen) grensoverschrijdend gedrag. Dit betekent dat zij beter in staat zijn zich preventief en deëscalerend op te stellen om dit gedrag te kunnen verminderen en te kunnen voorkomen.

Het vergroten van de persoonlijke weerbaarheid is waar Kenniscentrum Weerbaarheid (voormalig Stichting Naud’r) zich op richt in haar programma’s, met het doel een constructieve bijdrage te leveren aan de oplossing van het toenemende grensoverschrijdende gedrag in deze maatschappij.

Al ruim 20 jaar specialiseert Kenniscentrum Weerbaarheid (KCW) zich in onderzoek naar en onderwijs in (beroeps)weerbaarheid, toepasbare zelfverdediging, survival en vecht- en krijgskunsten. KCW is uitgegroeid van een vriendengroep naar een vrijwilligersorganisatie met vestigingen in Amsterdam, Arnhem, Brummen, Druten, Enschede en Zwolle en met meer dan 300 trainende leden en tussen de 30 en 40 vrijwilligers. Naast particulieren krijgen tevens mensen van de Twentse politie en stadswacht les. Ook op basisscholen in de regio Twente verzorgt KCW lessen (het ‘Kom op voor jezelf – project’).

Door middel van de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid willen de instructeurs van KCW dat individuen leren te voorkomen dat zij zichzelf schuldig maken aan dan wel slachtoffer worden van grensoverschrijdend gedrag. Het aanleren van nieuw en ander gedrag, zoals een respectvolle houding naar anderen en de omgeving en het voorkomen van een slachtofferhouding met het bijbehorende gedrag, staat hierbij centraal. Met de beoefening van traditionele krijg- en vechtkunsten wordt geprobeerd dit te bereiken. De krijgskunsten zijn namelijk hiervoor al eeuwenlang een beproefd middel.

In de krijgskunsten ligt de nadruk *niet* op het slaan en trappen of op het willen winnen zoals in de (vecht-) sporten. De nadruk ligt:

- op het volwassen worden, het mens worden en jezelf durven zijn;
- op het niet-vechten;
- en op het goed in je vel zitten.

De rode draden zijn de strategie van het overleven en het ten volle benutten van de eigen potenties.

Tot een aantal jaren geleden gaf KCW voornamelijk les in de traditioneel Japanse krijgs- en ridderlijke kunsten. De (hoofd-)instructeurs hadden echter het gevoel dat de boodschap in deze krijgskunsten ons ‘westerlingen’ voor een deel ontgaat, omdat ze speciaal bedoeld en ontwikkeld zijn voor Aziatisch geloof, gedachten en fysiologie. Tevens vroegen zij zich af waarom vele mensen zich zo vaak keren tot de krijgskunsten van Aziatische oorsprong. Ook Europa bezit een rijk erfgoed op dit gebied. Zeker de geschiedenis tot en met de middeleeuwen is een heel belangrijke periode geweest voor de vormgeving en het doel van de Europese krijgskunst. KCW was dan ook van mening dat dit erfgoed belangrijk genoeg is om te behouden en dat dit niet zomaar zou mogen verdwijnen.

KCW betreurt dat binnen Europa een specifiek Europese krijg(ers-)cultuur en -traditie sporadisch (voort-)bestaat. Historisch onderzoek heeft doen blijken dat de toepassingen van deze cultuur en traditie en al haar kennis voor een groot deel verloren is gegaan bij het verdwijnen van de laatste scherm- en vechtmeesters. Toen KCW echter in het bezit kwam van een aantal boeken over de Europese krijgs- en ridderlijke kunsten realiseerde zij zich dat zij over een mogelijkheid beschikte voor het doen herleven van een deel van deze kunsten.

Hoewel verspreid in Europa nog wel scholen bestaan die authentieke Europese krijgskunsten leren, in Nederland is dat nauwelijks het geval. En de bestaande programma’s staan dan meer in het teken van toneel in plaats van praktische toepassing.

Het bovenstaande heeft KCW dan ook op het idee gebracht de vergeten c.q. dode Europese krijgerscultuur nieuw leven in te blazen. Dit wil KCW doen door op basis van de (middeleeuws) Europese vecht- en krijgskunsten een hedendaags onderwijsprogramma te ontwikkelen. Het is de bedoeling dat dit programma door middel van eeuwenoude Europese krijgskunsten en –tradities individuen zal leren hun persoonlijke veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet te verdedigen om zodoende grensoverschrijdend gedrag te verminderen en te voorkomen. Met dit onderwijsprogramma hoopt Kenniscentrum Weerbaarheid dan ook oude en authentieke tradities een moderne inpassing te geven en stappen te zetten op paden die al tijden niet meer zijn bewandeld.

1.2 De afstudeeropdracht

De afstudeeropdracht staat in het teken van het ontwikkelen van het onderwijsprogramma, zoals omschreven in de laatste alinea van §1.1. Het ontwikkelen van een onderwijsprogramma houdt in het ontwikkelen van een gedocumenteerd en vooraf gepland leertraject van een doelgroep, ofwel het ontwikkelen van een plan voor leren. Dit kan voor verschillende niveaus van het onderwijssysteem. Een algemeen toegepaste niveauverdeling is (Van den Akker, 2003):

- supra (bijv: Europa)
- macro (Overheid)
- meso (School (hier: KCW))
- micro (Klas)
- nano (Leerling)

En het kan verschillende typen programma’s betreffen. De literatuur maakt onderscheid tussen verschillende typen, omdat er vaak een verschil is tussen het beoogde, het uitgevoerde

en het bereikte onderwijsprogramma. De typologie van Van den Akker (2003; zie Tabel 1.1) is voor deze afstudeeropdracht gebruikt.

Tabel 1.1: Verschillende verschijningsvormen van een onderwijsprogramma

Beoogd	Ideaal	Visie / rationale ten grondslag liggend aan een onderwijsprogramma
	Formeel	Bedoelingen uiteengezet in documenten en materialen
Uitgevoerd	Geïnterpreteerd	Interpretaties van de gebruikers (meestal docenten) van het onderwijsprogramma
	Operationeel	Het onderwijsprogramma in actie
Bereikt	Ervaren	Ervaringen van de gebruikers (meestal leerlingen) met het onderwijsprogramma
	Geleerd	Leereffecten bij de leerlingen

Bron: Van den Akker (2003)

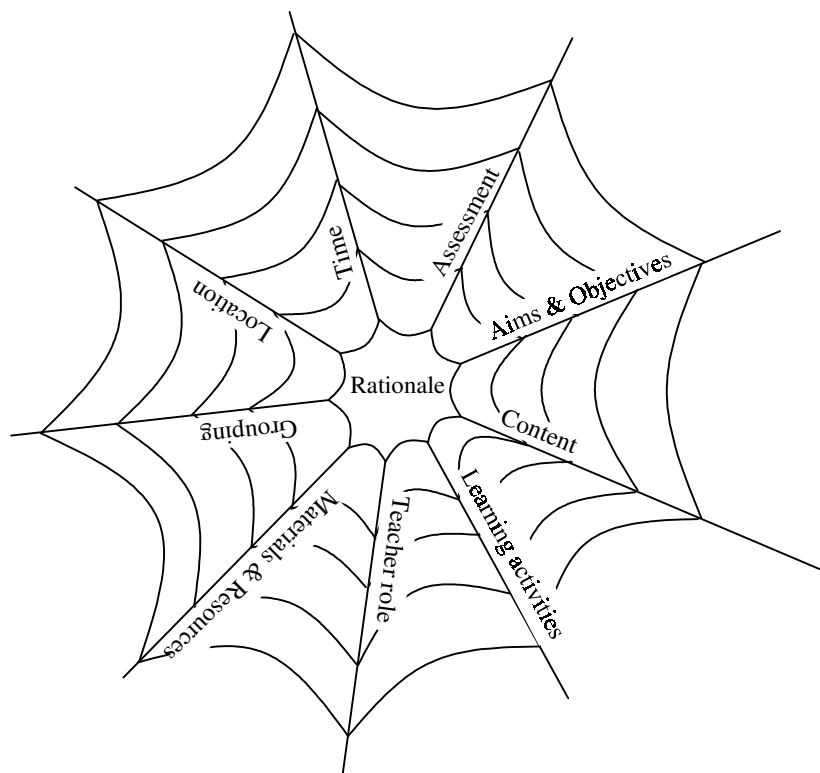
En het ontwikkelen van een onderwijsprogramma kan vanuit meerdere invalshoeken worden benaderd: de technisch-professionele, de sociaal-politieke en de inhoudelijke invalshoek. De technisch-professionele invalshoek betreft de vraag: Welke ontwerpaanpak wordt gehanteerd, zodat intenties, uitvoering en resultaten op elkaar aansluiten? De sociaal-politieke invalshoek betreft de vraag: Wie zijn er betrokken in het ontwikkelproces en op basis van welk(e) belang(en) worden beslissingen genomen? En de inhoudelijke invalshoek betreft de vraag: Welke kennis is het meeste waard om over te dragen?

Bij het ontwikkelen van een onderwijsprogramma wordt gestreefd naar het verweven van de verscheidene componenten van het programma (zie Tabel 1.2) tot één, consistent en uitgebalanceerd geheel. De invulling van één component heeft hierbij impact op alle componenten. Dit streven is gevisualiseerd in het zogeheten ‘curriculaire spinnenweb’ (zie Figuur 1.1).

Tabel 1.2: Tien componenten van een onderwijsprogramma

– Rationale	:	Waarom wordt er wat geleerd?
– Doelen	:	Waartoe wordt er geleerd?
– Inhoud	:	Wat wordt er geleerd?
– Leeractiviteiten	:	Hoe wordt er geleerd?
– Rol docent	:	Hoe wordt er gedoceerd?
– Groeperingsvorm	:	Met wie wordt er geleerd?
– Locatie	:	Waar wordt er geleerd?
– Tijd	:	Wanneer wordt er geleerd?
– ‘Assessment’	:	Wat is er geleerd?
– Leermiddelen en bronnen	:	Waarmee wordt er geleerd?

Bron: Van den Akker (2003)



Figuur 1.1: Het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003)

Voor de afstudeeropdracht staat de ontwikkeling van een onderwijsprogramma op meso-niveau centraal. Dit houdt in een programma op het niveau van de school, in dit geval Kenniscentrum Weerbaarheid. Het is de bedoeling dat alle bronmaterialen (uit de Europese krijgskunsten) en de inzichten en de ervaringen binnen KCW bij elkaar komen tot één, consistent en uitgebalanceerd geheel. Huidige onderwijskundige inzichten en inzichten in de krijgskunsten (binnen KCW) moeten de grondslag vormen en invulling geven aan het te ontwikkelen onderwijsprogramma. En verscheidene materialen, zoals handleidingen, studieboeken, naslagwerken, lessen en lessenseries en werkboeken, zouden dan op basis van dit programma moeten kunnen worden ontwikkeld. In voorliggende afstudeeropdracht heeft de volgende ontwerpvraag centraal gestaan:

Wat is de structuur en invulling van een hedendaags, op (middeleeuws) Europese krijgskunsten gebaseerd onderwijsprogramma voor de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid?

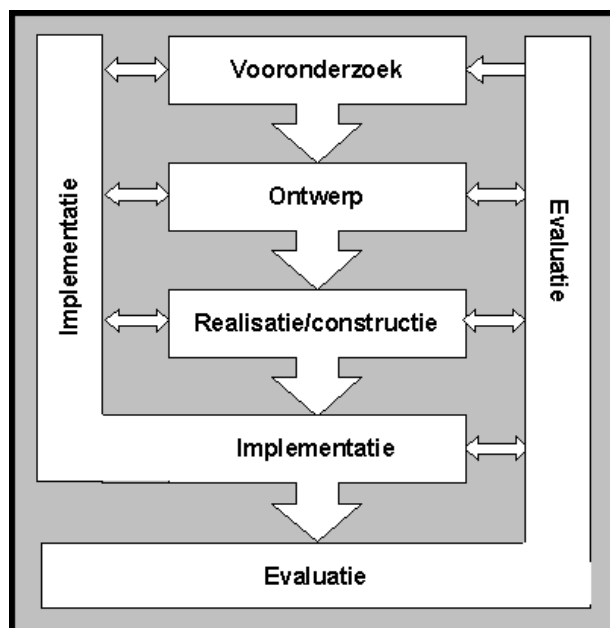
De eerder vermelde invalshoeken komen hierbij als volgt tot uiting. De sociaal-politieke invalshoek komt tot uiting in de belangen van de opdrachtgever, de instructeurs en de doelgroepen van KCW (zie §2.2). De inhoudelijke invalshoek komt tot uiting in de leerstof van het te ontwikkelen onderwijsprogramma (zie §3.3.3). En de technisch-professionele invalshoek komt tot uiting in de gehanteerde werkwijze (zie §1.3).

1.3 De gehanteerde werkwijze

Het ontwerpen van een onderwijsprogramma is niet eenvoudig. Het is geen kwestie van het uitvoeren van één vaste werkwijze die gegarandeerd het gewenste resultaat levert. Verscheidene invalshoeken, belangen, beperkingen, overtuigingen en handelingen typeren onderwijskundig ontwerpen. Voor deze afstudeeropdracht is een werkwijze gehanteerd die

geïnspireerd is door het generieke model voor onderwijskundig ontwerpen, weergegeven in Figuur 1.2.

Het generieke model voor onderwijskundig ontwerpen is een conceptueel model dat te beschouwen is als een kapstok voor allerlei ontwerpactiviteiten en een denkschema om op systematische wijze onderwijskundige problemen op te lossen (Verhagen, 2000). In het vooronderzoek wordt het probleem geanalyseerd en worden op basis van de resultaten productspecificaties opgesteld. In de ontwerpfase staat het ontwerpen van een blauwdruk van de oplossing centraal. Deze blauwdruk wordt in de realisatiefase omgezet in een (prototypisch) product, die in de fase van de implementatie in praktijk wordt gebracht. Het beoordelen van het (prototypische) product vindt plaats tijdens de evaluatie. Er wordt onderscheid gemaakt tussen formatieve evaluatie en summatieve evaluatie. Formatieve evaluatie betreft tussentijdse beoordelingen ten behoeve van verbeteringssuggesties voor het proces en het product. Summatieve evaluatie betreft de afsluitende beoordeling waarmee het succes en effect van het product wordt bepaald. Het streven is deze fasen zoveel mogelijk cyclisch en iteratief te doorlopen.



Figuur 1.2: Generieke model voor onderwijskundig ontwerpen (Verhagen, 2000)

De invulling van de fasen van het model is afhankelijk van verschillende ontwerpbenaderingen. Deze benaderingen zijn de “brillen” waarmee een onderwijskundig ontwerper een (ontwerp)probleem beschouwt. Ze vormen de grondslagen voor de keuzes voor ontwerpactiviteiten en geven zodoende richting aan het onderwijskundig ontwerpproces. In het schrijven van Visscher-Voerman (1999) en Visscher-Voerman en Gustafson (2004) worden vier benaderingen onderscheiden:

- *Instrumenteel*

De instrumentele benadering is doelgericht. Het vaststellen van de intenties en de rationale gebeurt aan het begin van het traject door middel van een grondig vooronderzoek. Centraal staat het op een logisch, rationele en systematische wijze uitwerken van de productspecificaties naar het gewenste resultaat. De ontwerper wordt in deze benadering veelal gezien als de expert en de opdrachtgever levert de expert de benodigde informatie.

- *Communicatief*
De communicatieve benadering is consensusgericht. Er wordt eerst een zogeheten “platform van ideeën” opgesteld over: het probleem, de vooronderstellingen, materiële beperkingen, producteisen en procesverloop. Het overleggen, bediscussiëren en onderhandelen over de ontwerpdoelen en –keuzen staan centraal. De ontwerper begeleidt en ondersteunt de betrokkenen in het ontwerpproces.
- *Pragmatisch*
De pragmatische benadering is gebruikersgericht. Het ontwikkelen van een eerste prototype is vaak de start van het traject. Een iteratief proces van ontwikkelen, formatief evalueren en verbeteren van de prototypes staat centraal. De ontwerper werkt nauw samen met de opdrachtgever en laat zich leiden door de input van de gebruikers.
- *Artistiek*
De artistieke benadering vloeit voort uit vakmanschap. Het ontwikkelproces verloopt naar de persoonlijke inzichten en overtuigingen van de ontwerper en is vaak lastig te omschrijven. Veel beslissingen gebeuren gevoelsmatig. De unieke ervaring en expertise van de ontwerper staan centraal.

Voor deze afstudeeropdracht lag de artistieke benadering nog buiten het kunnen van de auteur (de afstudeerder). De pragmatische benadering lag buiten de mogelijkheden van de afstudeeropdracht. Veel van de ideeën en wensen van de opdrachtgever moesten nog worden uitgedacht en worden geconcretiseerd voordat een versie van het te ontwikkelen programma kon worden aangeboden aan de gebruikers. Om de gebruikers een goed oordeel te kunnen laten vormen van het ontwikkelde programma of hen vroegtijdig te betrekken in het ontwerpproces was wegens organisatorische knelpunten binnen KCW niet haalbaar.

Om dezelfde reden was het ook niet haalbaar te werken met een ontwerpteam, samengesteld uit leden van KCW, en deze te begeleiden in een eigen ontwikkelproces naar het gewenste onderwijsprogramma.

Verder speelde een persoonlijke voorkeur nog een rol bij de keuze voor een ontwerpbenadering. De auteur is tijdens de opleiding Toegepaste Onderwijskunde veelvuldig geconfronteerd met ontwerpmodellen, waarin een instrumentele benadering wordt benadrukt. Hierdoor is de auteur meer vertrouwd met het hanteren van deze benadering.

Dit alles heeft de auteur er dan ook toe gebracht te kiezen voor een instrumentele benadering voor het ontwerpproces. En dat is als volgt tot uiting gekomen.

Er heeft een uitvoerig vooronderzoek plaatsgevonden door middel van: een diepte-interview met de opdrachtgever aan het begin van het afstudeertraject, meerdere vervolggesprekken met de opdrachtgever en de instructeurs van KCW, een uitgebreid literatuuronderzoek en documentanalyses.

Het vooronderzoek stond voornamelijk in het teken van het helder krijgen en verder expliciteren van het beeld dat de opdrachtgever voor ogen had bij het te ontwikkelen onderwijsprogramma.

Op basis van de resultaten van het vooronderzoek is een aantal productspecificaties opgesteld. Dit heeft geleid tot een voorstel voor een structuur en invulling van het te ontwikkelen programma.

De kwaliteit is beoordeeld door middel van een formatieve evaluatie. De evaluatie richtte zich op de aspecten validiteit en verwachte bruikbaarheid. Er is gekozen voor een kleinschalige evaluatie in de vorm van een expert-appraisal. De expert-appraisal is uitgevoerd met de opdrachtgever, enkele instructeurs van KCW en een onafhankelijke curriculumdeskundige vanuit de faculteit. De experts zijn één op één ondervraagd door middel van een semi-gestructureerd interview. Op basis van de resultaten zijn delen van het voorstel

aangepast. Het aangepaste voorstel van het te ontwikkelen onderwijsprogramma vormt het antwoord op de ontwerpvrage.

Tenslotte heeft er nog een reflectie plaatsgevonden op de gehanteerde werkwijze en het ontwikkelde product.

1.4 Leeswijzer

In de hiernavolgende hoofdstukken staan de resultaten van de in §1.3 omschreven werkwijze uitgewerkt. In hoofdstuk 2 staan de resultaten van het vooronderzoek. Er wordt ingegaan op de wettelijke, de maatschappelijke, de organisatorische en de onderwijskundige kaders van het te ontwikkelen onderwijsprogramma. In hoofdstuk 3 wordt het voorgestelde onderwijsprogramma beschreven. In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van de uitvoer en de resultaten van de formatieve evaluatie van het voorstel. In hoofdstuk 5 worden de aanpassingen in het voorgestelde onderwijsprogramma beschreven, zoals deze tot stand zijn gekomen na de verwerking van de resultaten van de formatieve evaluatie. Tenslotte wordt in hoofdstuk 6 teruggeblikt op de gehanteerde werkwijze en het ontwikkelde product.

2. Het vooronderzoek

Voor het beantwoorden van de hoofdvraag is een vooronderzoek uitgevoerd. Het vooronderzoek is opgedeeld in drie delen. Het contextuele deel gaat in op: het subsidiariteit- en proportionaliteitsbeginsel uit de Nederlandse grondwet, het probleem van de maatschappelijke onveiligheid, de hoofdkenmerken van krijgskunst, de organisatie Kenniscentrum Weerbaarheid, haar doelgroepen en haar onderwijsprogramma's. Het theoretisch deel gaat in op: competentiegericht onderwijs en het 'nieuwe' leren, humanistisch onderwijs, "brainbased learning" en chaordische systemen. Tenslotte wordt op basis van de opdrachtschrijving, het contextuele kader en de onderwijskundige grondslagen een lijst gepresenteerd met wensen c.q. eisen voor het te ontwikkelen programma. De resultaten van het vooronderzoek worden in dit hoofdstuk uiteengezet.

2.1 De drie aspecten van het vooronderzoek

Bij de ontwikkeling van het gewenste onderwijsprogramma heeft de volgende ontwerp vraag centraal gestaan: Wat is de structuur en invulling van een hedendaags, op (middeleeuws) Europese krijgskunsten gebaseerd onderwijsprogramma voor de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid?. Voor het beantwoorden van deze vraag is een vooronderzoek uitgevoerd. Volgens Kuiper (2001) komen dan drie aspecten aan bod:

– De context

Het gewenste onderwijsprogramma zal ingebed zijn in een complexe context. Om er voor te zorgen dat het te ontwikkelen onderwijsprogramma hierop afgestemd is, is het van belang een beeld te hebben van deze context. Daarvoor is een contextanalyse uitgevoerd. Er is gekeken naar de grondwet, het maatschappelijke probleem van de toenemende onveiligheid, de organisatorische kaders van Kenniscentrum Weerbaarheid, de verschillende doelgroepen en de aard en opzet van krijgskunsten. Dit is gedaan door middel van documentanalyses, literatuuronderzoek en meerder gesprekken met de opdrachtgever.

– Onderwijskundige grondslagen

Het is de bedoeling dat huidige onderwijskundige inzichten de grondslagen vormen van het te ontwikkelen onderwijsprogramma. Hiervoor is een literatuuronderzoek, een analyse van de manuscripten van Europese krijgskunst, een analyse van de huidige onderwijsprogramma's van KCW en een analyse van de huidige trainingen uitgevoerd.

Uit een eerste oppervlakkige beschouwing van mogelijke onderwijskundige grondslagen bleek een enorme diversiteit. Enkele voorbeelden van vakgebieden waaruit kan worden geput zijn: filosofie, epistemologie, theologie, metafysica, antropologie, antroposofie, (neuro-)biologie, genetica, biomechanica, psychologie, sociologie, systeemtheorie, chaostheorie, cybernetica, robotica, artificiële intelligentie en ICT (uit o.a.: Ashworth, Brennan, Egan, Hamilton & Saenz (2004); CSBISJU (2004); Kok (2003); McNeil (2005), en de Onderwijsraad (2003)).

Allemaal vakgebieden waarvan de bevindingen en de overtuigingen over het heelal, de wereld, de mens en het individu worden vertaald naar onderwijskundige richtlijnen. En op basis van deze richtlijnen wordt getracht en kwalitatief goede, effectieve en efficiënte onderwijsvorm vorm te geven, die ook aansluit bij de diversiteit aan doelgroepen, contexten en uitgangspunten. Voor deze afstudeeropdracht is een selectie gemaakt uit deze grondslagen. De keuzes en de resultaten van dit selectieproces staan in §2.3 beschreven.

– Wensen c.q. eisen met betrekking tot het te ontwikkelen onderwijsprogramma

Door het toenemende belang van persoonlijke veiligheid in de maatschappij is er een grote behoefte aan het leren omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag. KCW speelt hierop in door middel van het aanbieden van onderwijsprogramma's waar

individueen door middel van de beoefening van traditionele krijg- en vechtkunsten hun weerbaarheid kunnen vergroten. Terwijl de Aziatische kunsten tot op de dag van vandaag nog worden gepraktiseerd, worden de kunsten van Europese bodem sporadisch beoefend. Dit betreurt KCW en daarom is het voornemen ontstaan een hedendaags onderwijsprogramma te ontwikkelen die de Europese vecht- en krijgskunsten en krijgerstradities een nieuw leven inblazen.

Met dit programma wenst KCW individuen te leren hun persoonlijke veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet te verdedigen om zodoende grensoverschrijdend gedrag te verminderen en te voorkomen. Hierbij is het de bedoeling dat huidige onderwijskundige inzichten en de inzichten in de krijgskunsten (binnen KCW) de grondslag vormen en invulling geven aan het te ontwikkelen onderwijsprogramma. Verder moeten op basis van het programma lesmaterialen kunnen worden ontwikkeld. En het streven is de verscheidene componenten van een onderwijsprogramma, onderscheiden door Van den Akker (2003), te verweven tot één, consistent en uitgebalanceerd geheel.

Om dit voornemen te concretiseren zijn de contextanalyse (§2.2) en het literatuuronderzoek van de onderwijskundige grondslagen (§2.3) uitgevoerd. Dit heeft geresulteerd in een lijst met wensen c.q. eisen voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma (§2.4).

De hiernavolgende paragrafen gaan in op de resultaten van de contextanalyse, de analyse van de geselecteerde onderwijskundige grondslagen en de wensen c.q. eisen voor het gewenste onderwijsprogramma.

2.2 De contextanalyse

2.2.1 De Nederlandse grondwet

Iedereen heeft zich te houden aan de grondwet, ook als zijn / haar veiligheid in het gedrang komt. In de grondwet is opgenomen dat iedereen recht heeft op “onaantastbaarheid” van zijn lichaam (artikel 11, Grondwet). Hiermee wordt ook gesteld dat het toepassen van geweld niet is toegestaan. Twee groeperingen in de maatschappij hebben, bij wet geregeld, wel het recht om geweld toe te passen. Dit zijn de politie en het leger. Iemand die geen agent of militair is, heeft dus niet het recht om geweld toe te passen. Maar ook de politie en het leger mogen niet onbeperkt en naar vrije wil geweld inzetten.

Geweld is geoorloofd als het voldoet aan de beginselen van proportionaliteit, subsidiariteit, redelijkheid en gematigdheid. *Proportionaliteit* houdt in dat de risico's en de gevolgen van de politieke geweldshandeling in evenredige verhouding moet staan met het te bereiken doel. Een klap in het gezicht mag niet beantwoord worden met het breken van een arm. *Subsidiariteit* houdt in dat van alle mogelijkheden de minst vergaande optie gekozen moet worden. Een slag op de arm prevaleert boven een slag op het hoofd. Een wapenstok prevaleert boven het pistool.

Deze beginselen hebben als doel (politeel) geweld te minimaliseren. De noodzaak voor het gebruik van geweld moet steeds worden afgezet tegen een geweldloos of een geweldlozer alternatief. Toch kan het zijn dat ook burgers situaties treffen waarin het gebruik van geweld nodig is. Dit mag dan alleen uit gronde van zelfverdediging of verdediging van een ander. En ook dan zijn de beginselen van proportionaliteit en subsidiariteit van toepassing.

2.2.2 Het probleem van de maatschappelijke onveiligheid

Ondanks de grondwet die het toepassen van geweld aan banden legt, worden toch alle lagen van de maatschappij geconfronteerd met (zinloos) geweld en gevoelens van onveiligheid (zie bijv. Box 2.1). Sociale druk en machtsmisbruik op werk ('mobbing') en in privé-kringen (huiselijk geweld) leiden geregeld tot grensoverschrijdend gedrag, zoals intimidatie, pesten, seksueel misbruik en fysieke mishandeling. Individuen staan onder meer en meer druk om handelingen te verrichten die men niet wenst uit te voeren. Op het mentale, emotionele en fysieke vlak wordt voorbij gegaan aan persoonlijke grenzen.

Box 2.1: Enkele uitspraken en bevindingen m.b.t. maatschappelijke onveiligheid

Ongeveer 20% van de Nederlandse bevolking voelt zich wel eens onveilig en ongeveer 60% heeft angst om de deur open te doen als zij 's avonds alleen thuis zijn en er wordt onverwacht aangebeld (CBS, 2005).

"16,7 Procent van de scholen geeft aan extra controle te voeren door middel van detectiepoortjes en wapencontrole... Uit onderzoek van onderzoeksbureau Regioplan naar basisscholen (2003) blijkt dat op bijna 40 procent van de basisscholen ernstige vormen van pesterij voorkomen. 38 Procent van de scholen meldt fysiek geweld, 31 procent bedreiging."

(www.volkskrant.nl/binnenland/1074148171021.html, jan 2006)

Van alle incidenten huiselijk geweld komt lichamelijk en psychisch geweld het meeste voor. Seksueel geweld is voornamelijk op kinderen en jongeren gericht en bedreiging en belaging wordt voornamelijk op (ex-)partners gericht (Advies- en Onderzoeksgroep Beke, 2005).

"Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat gemiddeld 10% van alle hulpverleners ooit tijdens hun carrière een seksuele grensoverschrijding pleegt. Voor de psychotherapie ligt dit percentage op circa 15%. TransAct deed in 2000 onderzoek naar het seksualiteitsbeleid binnen drie grote Nederlandse GGZ-organisaties. Er kwam o.a. naar voren dat circa 10% van de cliënten meldt dat verpleegkundigen zich grensoverschrijdend gedragen (Honig, M. et al., 2003)." (www.misbruikdoorhulpverleners.nl, jan 2006)

In 2002 werd 13% van de Nederlandse werkenden door chefs en collega's geïntimideerd en 22% door klanten. (TNO onderzoek aangehaald in WRR (2003, p.113))

"Een kwart van de werknemers heeft last van geweld op het werk. Bij een op de zeven gevallen gaat het om geweld tussen werknemers onderling of een vorm van agressie tussen werkgevers en werknemers." (www.stichtingstomp.nl, jan. 2006)

"Bijna 40% van de vrouwen [heeft] vóór het 16e jaar een of meer ervaringen met seksueel misbruik. In 80 tot 95% van alle gevallen gaat het om bekenden van het kind." (www.seksueelgeweld.nl, dec. 2005)

Hulpverleningsinstellingen [in Nederland] die met slachtoffers van mensenhandel te maken hebben, registreerden in 2002 85 minderjarige slachtoffers (14% minderjarigen). (Unicef, 2004)

"Ieder jaar gaan er tenminste 50 kinderen dood als gevolg van mishandeling." (www.stopkindermishandeling.nl, jan 2006)

De auteur vindt het alarmerend dat een goed beeld van de ernst van de maatschappelijke onveiligheid alleen te verkrijgen was door cijfers van belangen- en beschermingsorganisaties op te vragen en deze te vermeerderen met een vermeend percentage van ongeregistreerde gevallen. In Nederland vindt namelijk nog steeds slechts op kleine schaal onderzoek plaats

naar vormen van grensoverschrijdend gedrag, waarbij alleen gewerkt wordt met geregistreerde gevallen en gelimiteerde onderzoeksbudgetten en middelen.

De hoeveelheid organisaties, platformen, opvangcentra, hulplijnen, internet forums e.d. is zeer omvangrijk en hun cijfers geven een harde werkelijkheid aan. Toch worden deze cijfers niet meegenomen in onderzoeken van instanties als het TNO, het CBS, de WRR, het SCP en het WODC¹ (adviesorganen van de overheid). In de rapportages van deze organisaties zijn bevindingen en conclusies, omwille van indicatoren van valide en betrouwbaar onderzoek, genuanceerd en beperkt tot de groep respondenten, die deelgenomen hebben aan het onderzoek.

Op basis van deze rapporten wordt gesteld dat de onveiligheid in de maatschappij slechts een kwestie is van een onveilig gevoel in plaats van harde cijfers. Daarentegen is op basis van de hoeveelheid en diversiteit van activiteiten en instanties omtrent veiligheid (zie Tabel 2.1 voor enkele voorbeelden) deze stelling eenvoudig te weerleggen. De auteur vraagt zich dan ook af of de maatschappij daadwerkelijk veilig genoeg is of dat de drempelwaarde van onveiligheid steeds wordt verhoogd?

Tabel 2.1: Voorbeelden van veiligheidsactiviteiten

Sector	Voorbeelden
Beroepen	– Bodyguard – Horecaportier – Criminoloog – Installateur elektronische beveiliging – Handhaver milieuwet en regelgeving – Advocaat
Organisaties	– Stichting maatschappij, veiligheid en politie – Consumentenbond – Voedsel en waren autoriteit – Slachtofferhulp – Raad voor Kinderbescherming
Onderwijsprojecten en –programma's	– De veilige school – Interventiecoach Agressie en geweld voor scholen – Kom op voor Jezelf! – Rots en Water – Wapen jezelf met woorden – Criminologie
Onderzoeksrapportages	– Privé geweld – Publieke zaak – Huiselijk geweld: de voordeur op een kier – Geweld binnen en buiten
Producten	Gecodeerde sleutels voor deuren, dievenklauwen, inbraakalarmen, brand- en wapendetectors, passwords, anti-virus software, gecodeerde DVD's en satellietzenders, PIN-codes, gearde stekkers, bliksemgeleiders, kinderveilige doppen op flessen, veiligheidsschoenen, versterkte fietssloten, polsbeschermers voor de skates, motorpak, airbags, 'bullet-proof shielding' voor auto's, kluizen,

¹ CBS: Centraal Bureau voor de Statistiek; WRR: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid; SCP: Sociaal en Cultureel Planbureau; WODC: Wetenschappelijk Onderzoek- en DocumentatieCentrum (van Justitie)

	waakhonden, EHBO-kits, reflecterende werkkleding, rechtsbijstand / WA verzekering, stootranden, babyfoons, elektronische beveiliging winkelwaren, nachtlampjes (voor honden), reflectoren op voertuigen, kijkwijzer.
Wet- en regelgeving	– ARBO-wetgeving – Wet computercriminaliteit – Wet bescherming persoonsgegevens – Identificatieplicht – Wet particuliere beveiligingsorganisatie en recherchebureau's – Sportregels – Schoolveiligheidsplan

2.2.3 Kenniscentrum Weerbaarheid

Het is binnen bovenstaand maatschappelijk kader (§2.2.1 en §2.2.2) dat Kenniscentrum Weerbaarheid (KCW; voormalig Stichting Naud'r) haar opleidingen en activiteiten ontwikkelt en uitvoert. KCW richt zich op het uitdragen van de traditionele krijg- en ridderlijke kunsten uit Europese en Aziatische tradities ten behoeve van weerbaarheid, beroepsweerbaarheid, toepasbare zelfverdediging, survival, vecht- en krijgskunsten. Hierin staat de ontwikkeling van het mens-zijn centraal; personen zo te ontwikkelen dat zij evenwichtig, geaard en vrolijk kunnen zijn ondanks tegenslagen en depressies en daardoor beter kunnen omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag.

De organisatiestructuur

KCW is een non-profit organisatie die volledig afhankelijk is van de inzet en inspanning van haar vrijwilligers. De organisatie is uitgegroeid van een vriendengroep naar een vrijwilligersorganisatie. Het bleek dat een formele (erkende) organisatievorm nodig was om samenwerkingsverbanden met andere organisaties aan te kunnen gaan, om als serieuze gesprekspartner te worden beschouwd en om de inhoud en kwaliteit van de lessen veilig te stellen. Na intensief onderzoek en vele gesprekken is men tot de conclusie gekomen dat een 'stichting' het beste paste bij deze doeleinden.

Hierna is de ontwikkeling en uitbouw van "Stichting Naud'r", recentelijk vernoemd in "Kenniscentrum Weerbaarheid", snel gegaan. Het begon in eerste instantie met meerdere en grotere trainingsgroepen, maar na verloop van tijd hebben de activiteiten zich uitgebreid en is KCW uitgegroeid tot een organisatie met:

- vestigingen in Amsterdam, Arnhem, Brummel, Druten, Enschede en Zwolle;
- meer dan 300 trainende leden;
- tussen de 30 en 40 vrijwilligers (hiervan is ongeveer de helft al meer dan 5 jaar werkzaam bij de organisatie).
- activiteiten als het beheer over een eigen pand (incl. zalenverhuur), de in- en verkoop van training- en studiemateriaal en het verzorgen van workshops en cursussen voor beroepsgroepen.

Met elke uitbreiding groeide KCW in professionaliteit, groeide de groep vrijwilligers en kregen interne (organisatie-)structuren meer vorm. De opzet van de organisatie is echter nog steeds eenvoudig. Er is een hoofdbestuur, een dagelijks bestuur, een instructeursplatform, verschillende werkgroepen en een bond. De organisatie kent verschillende soorten ledengroepen en activiteiten en heeft meerdere trainingsgroepen (zie Figuur 2.1). De

werkgroepen kennen hun eigen structuur en zijn verantwoordelijk voor een eigen takenpakket. Zij kennen een zekere mate van autonomie en beslissingsbevoegdheid. Doel is dat deze teams als zelfsturende teams opereren.

De werkgroep financiële administratie richt zich op alle geldelijke activiteiten binnen de stichting. Het instructeursplatform is de werkgroep van de (hoofd-) instructeurs (in-opleiding). Met name beleidsvorming en het waarborgen van de kwaliteit en de continuïteit van de onderwijsactiviteiten behoort tot de kerntaken van deze werkgroep. Tevens verzorgt de groep een interne instructeursopleiding.

Alle trainende leden en vrijwilligers zijn lid van het Bondsgenootschap Kuroko. Dit orgaan is verantwoordelijk voor alle onderwijs en onderzoek gerelateerde activiteiten. Denk hierbij aan de trainingen, trainingsdagen, kampen, examinering, ontwikkeling van studie- en lesmateriaal, uitgave van nieuwsbrieven, beheer van een eigen bibliotheek, vertaalwerkzaamheden van krijgskunst manuscripten. Het Bonds bureau is de werkgroep die deze activiteiten in goede banen leidt en houdt.

De doelstelling

Het doel van KCW is jong en oud te helpen bij het waarborgen van de eigen veiligheid en het helpen omgaan met de eigen problemen. Door middel van het vergroten van de weerbaarheid wordt het mogelijk gemaakt niet meer, dan wel minder snel, slachtoffer te worden van machtsmisbruik of aangezet te worden tot grensoverschrijdend gedrag. Het is echter niet alleen zaak dat men zich er tegen kan weren. Het is ook zaak dat men het herkent en de gevolgen ervan inziet zodat men het zelf niet zal toepassen of oproepen.

Leren omgaan met de eigen energie, leren lol te hebben in het leven en leren niet weg te lopen voor conflicten en problemen zijn centrale thema's. Bewust worden van de eigen potentie en de eigen rol in de maatschappij, gestimuleerd worden open te staan voor anderen en trots zijn op jezelf zijn ook centrale thema's. De authentieke krijgerstechnieken vormen hierbij het voertuig naar de evenwichtigheid en weerbaarheid, maar vormen tevens de mogelijkheden om op te treden bij geweldssituaties.

De nadruk ligt niet op het slaan en trappen an-sich of op het willen winnen zoals in de (vecht-)sporten of de grote commercie. De nadruk ligt op het volwassen worden, het mens worden en het jezelf durven zijn. De lessen richten zich op het stoppen dan wel vermijden, dus het eindigen van het gevecht. De rode draden hierin zijn de strategie van het overleven en het ten volle benutten van de eigen potenties. KCW beoogt op deze wijze een constructieve bijdrage te leveren aan de oplossing van het toenemende grensoverschrijdende gedrag in deze maatschappij.

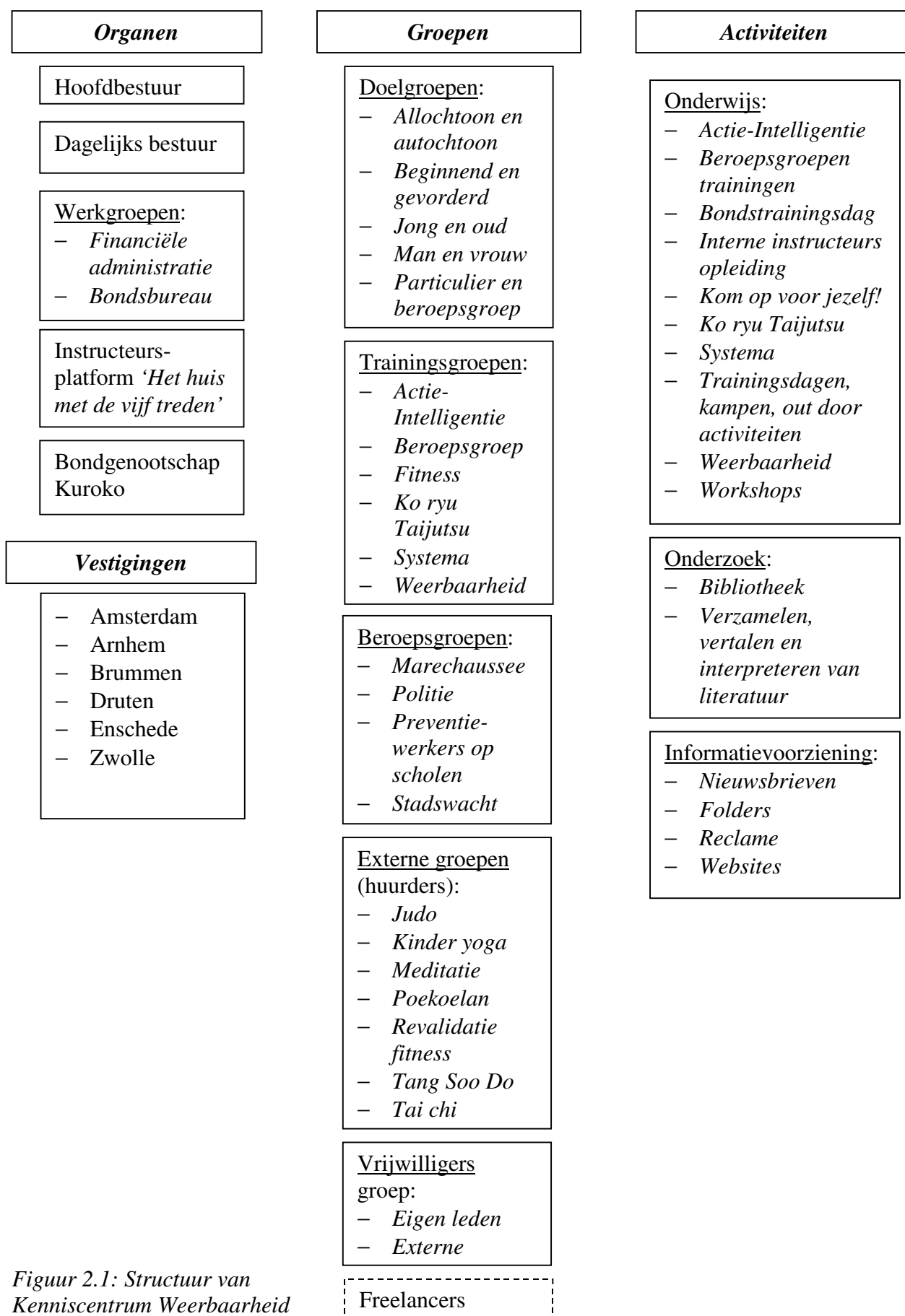
De doelgroepen

Kenniscentrum Weerbaarheid geeft les aan een gevarieerde groep mensen. Velen komen voor meer recreatieve doeleinden. De meeste personen komen omdat zij door eigen of door andermans grensoverschrijdend gedrag zijn vastgelopen en naar manieren zoeken om hiermee om te gaan. De organisatie maakt onderscheid in drie groepen die komen trainen:

- de jongerengroep;
- de beroepsgroep;
- de volwassenengroep.

Op basis van literatuuronderzoek en gesprekken met de opdrachtgever zijn onderstaande omschrijvingen van deze groepen tot stand gekomen.

Kenniscentrum Weerbaarheid



Figuur 2.1: Structuur van Kenniscentrum Weerbaarheid

De jongerengroep

Het gedrag van jongeren is aan het veranderen. Door de hoge mate van informatisering van de maatschappij groeien jongeren tegenwoordig op met een legio aan elektronische informatiedragers, zoals tv's en computer's, mobieltjes en SMS, internet en chatten, DVD's en MP-3 spelers en (online) gamen.

Een klaslokaal waarin zowel de tv, als de radio, als internet, als de mobiele telefoon, als een simulatiespel, als de docent gelijktijdig "aan" staan en waarin elke leerling zijn eigen weg gaat, zal voor vele docenten gelijk staan aan complete chaos. De huidige jeugd ervaart een dergelijke situatie echter niet als chaotisch. Zij zien wel de orde en anders creëren zij wel hun eigen orde. De jeugd vindt al 'zappend' hun weg in dit bos van informatie (Kok, 2003; Rushkoff, 1997; Veen, 2000). Veen (2000) veronderstelt dat dit zapedrag getuigt van verschillende vaardigheden waar huidige jongeren gebruik van maken. Hij benoemt het volgende:

- *Niet-lineaire aanpak van kennisverwerving*
Jongeren zoeken tegenwoordig informatie door middel van chatten en zappen en scannen in vaak parallel aangeboden bronnen.
- *Informatie scannen*
Computerschermen en met name websites bieden de mogelijkheid meerdere bronnen of grote hoeveelheden informatie weer te geven. In plaats van alles te lezen, scannen jongeren deze hoeveelheid op basis van hun kennis van de gepresenteerde symbolen, structuren, kleuren, geluiden en bewegingen.
- *Actief omgaan met discontinue informatie*
'Discontinue informatie is informatie die onvolledig is en bestaat uit een aantal brokken die tot een betekenisvol geheel worden samengevoegd' (Veen, 2000, p.5)
Door middel van zappen nemen jongeren verscheidene brokken informatie tot zich en creëren vervolgens zelf een geheel. Dit zappen gebeurt niet willekeurig maar is een gericht en bewust proces, waarbij gebruik gemaakt wordt van inzichten in de structuur en systematiek van het betreffende medium.
- *Multi-tasking*
Jongeren werken met meerdere media tegelijkertijd en verrichten hierdoor meerdere taken parallel. Een goed voorbeeld hiervan is online gamen. Jongeren werken hierbij vaak samen met anderen en moeten zodoende overleggen, strategie bepalen, informatie verwerken, samenwerken en alle beslissingen omzetten in motorische handelingen op het toetsenbord, muis en / of andere speelconsoles.

Huidige onderwijsvormen houden echter nog te weinig rekening met deze simultaan en zappende manier van werken van de jongeren. Jongeren groeien op in een omgeving waarin verschillende vormen van informatie(dragers) parallel en simultaan de aandacht vragen en waarin zij de vrijheid hebben al zappend te kiezen welk brokje informatie hun aandacht krijgt. De onderwijssector wordt echter nog steeds gedomineerd door een opzet die zich typeert met één medium en één brok informatie per keer en één vorm voor allen. Dit zorgt voor aansluitingsproblemen tussen de wereld van het onderwijs en de wereld van de jongeren (maar ook de wereld van de volwassenen).

Deze aansluitingsproblematiek speelt ook bij KCW. KCW wil dan ook met dit nieuwe onderwijsprogramma een eerste stap maken naar een betere aansluiting door het gewenste onderwijsprogramma meer leerlinggericht te maken.

De volwassenengroep

Het leren omgaan met conflicten, bedreigingen, gevaren en geweld (zowel fysiek, verbaal als mentaal) was vroeger een integraal onderdeel van het dagelijkse leven. Jongeren werden door

middel van ritens, spellen en werkzaamheden begeleid, gestuurd en vormgegeven richting volwassenheid.

Tegenwoordig is echter zichtbaar dat zowel jongeren als volwassenen vastlopen. ADHD, PDD/NOS, hoog-/ zwakbegaafdheid, hooggevoeligheid, beelddenken, linguïstische en / of psychomotorische onderontwikkeling zijn voorbeelden van eigenschappen waardoor veel personen op school en op werk hun energie en hun ei niet kwijt kunnen. Er wordt steeds meer verwacht zonder adequate begeleiding en sturing. Gevolgen hiervan zijn gevoelens van onbegrip en eenzaamheid en onachtzaam gedrag. Men vertoont zelfvernietigend en destructief gedrag. Niet alleen jongeren maar ook volwassenen keren zich tot brutaliteit, criminaliteit, vandalisme en besteden minder aandacht aan hun rol binnen de maatschappij (Rots en water, 2002).

Pestgedrag, intimidatie, afpersing, fysiek geweld, seksueel misbruik, dealen en het dragen van wapens zijn verschijnselen die meer en meer op scholen, op werk en in thuissituaties zijn waar te nemen. Maar het zijn vormen waaruit blijkt hoezeer volwassenen (en jongeren) zijn vastgelopen.

Personen lopen vast omdat ze worden geconfronteerd met angsten en onzekerheden waarmee ze niet weten of kunnen omgaan, veelal als gevolg van grensoverschrijdend gedrag in de privé-kringen (huiselijk geweld) en op het werk ('mobbing'). Thuis, op school en op werk wordt hen dit niet geleerd.

Men zoekt antwoorden in vechtsporten en zelfverdedigingscursussen, maar realiseren zich niet dat deze hiervoor niet geschikt zijn. De meeste huidige zelfverdedigingscursussen komen voort uit de vechtsporten, maar de vechtsporten hebben niets met survival en weerbaarheid te maken. Zij hebben voornamelijk te maken met afspraken, regels en recreatief en competitief ingesteld bezig zijn. Maar op straat wordt niet gehouden aan regels en sportiviteit, is geen scheidsrechter aanwezig en is er geen sprake van voorspelbaarheid.

Personen lopen dan vast en vinden vervolgens niet de adequate manieren om er mee om te gaan. KCW wil hen via haar onderwijsprogramma's de gewenste en geschikte antwoorden bieden.

De beroepsgroep

KCW heeft geconstateerd dat personen uit verschillende beroepsgroepen (denk aan politie, leerkrachten, winkeliers) vastlopen en in de problemen komen in de uitoefening van hun werkzaamheden. Het betreft dan niet alleen grensoverschrijdend gedrag waarmee zij geconfronteerd worden, maar ook een snel veranderende maatschappij en werkveld. Kennis, waarden en normen, beroepstaken, sociale rollen en verwachtingen veranderen sneller dan de meeste van hen kunnen bijhouden.

Uit literatuur hierover blijkt dat een statisch, reactieve, consumerende houding tegenwoordig niet meer volstaat en is niet langer gewenst. Individuen moeten actiever anticiperen op veranderingen en moeten sneller willen en kunnen aanpassen aan nieuwe situaties. Het uitgangspunt is ook meer en meer dat elk individu een eigen pad kiest en bewandelt en meer aandacht heeft en moet hebben voor individuele loopbaanplanning (studieprogramma, arbeidsloopbaan en levensloop). Breed inzetbaar, flexibel, ondernemend, doelgericht, productief, consciëntieus, en zelfsturend zijn de hedendaagse eigenschappen voor de toekomstige werknemers (Kessels (1999), Van Merriënboer, Van der Klink en Hendriks (2002), Mulder (2000 & 2004)).

Maar veel onderwijsprogramma's leiden hier (nog) niet toe op met als gevolg dat veel personen niet zijn toegerust voor een dergelijk functioneren en dat zij klem komen te zitten tussen enerzijds verwachtingen en eisen en anderzijds eigen kunnen en willen.

Een voorbeeld hiervan is een van de beroepsgroepen van KCW: de politie in Twente. Agenten leren hoe zij zichzelf moeten verdedigen en hoe zij mensen onder controle moeten

houden. Dit wordt hen echter geleerd door personen die nauwelijks tot geen ervaring hebben met de conflictvolle, agressieve en soms zelfs levensbedreigende situaties waarmee agenten geconfronteerd worden.

Verder worden agenten voor hun zelfverdediging getraind in vechtsporten (bijvoorbeeld: judo, karate en kickboxen) waarbij veelal statische technieken (bijvoorbeeld: armklemmen, heupworpen, low-kicks) worden aangeleerd. Deze technieken zijn hanteerbaar binnen de kaders van een vechtsport, maar niet op straat.

Opleidingsinstituten als het SIOS, de ALO en de politieacademie vertonen dan ook een groot manco hierin. Agenten krijgen kennis en vaardigheden mee die ze niet nodig hebben en amper kunnen gebruiken in de beroepspraktijk. Ze worden (naar de mening van de instructeurs van KCW en de agenten die bij KCW trainen) eigenlijk in het ongewisse gelaten, maar er wordt wel van hen verwacht dat ze adequaat optreden ongeacht de situatie.

KCW probeert via haar onderwijsprogramma's de beroepsgroepen inhoudelijk toe te rusten met benodigde kennis en vaardigheden en bij te dragen aan de ontwikkeling van een flexibele, pro-actieve, consciëntieuze en constructieve houding. Een dergelijke houding, het benutten van potenties, actiever anticiperen op veranderingen en sneller willen en kunnen aanpassen aan nieuwe situaties zijn allemaal kernpunten in de krijgskunsten. En het zijn kernpunten die ook nodig zijn om met (eigen) grensoverschrijdend gedrag te kunnen omgaan.

De huidige onderwijsprogramma's van KCW

In het begin werd alleen les gegeven in Japanse krijg- en vechtkunsten. Tegenwoordig verzorgt KCW lessen in:

- Actie-Intelligentie (Europese krijgskunst en onderwerp van deze afstudeeropdracht)
- Ko Ryu Taijutsu (Japanse krijgskunst);
- Systema (Russische vechtkunst);
- Weerbaarheidstrainingen;
- ‘Kom op voor jezelf!’ - weerbaarheid voor preventiewerkers en kinderen in het basisonderwijs;
- en gespecialiseerde trainingen voor beroepsgroepen (stadswacht, politie en marechaussee).

De opzet van de programma's

Lange tijd was de aanpak van aanleren gebaseerd op een ‘bottom-up’ benadering. De afzonderlijke technieken zijn dan het uitgangspunt. Een persoon ontwikkelt begrip en inzicht in de ten grondslag liggende houdingen en strategieën vanuit het leren beheersen van deze technieken. Het is een ontwikkelingsproces van vorm (techniek) naar vormloos. Vormloos is de staat waarin iemand spontaan, natuurlijk en toepasselijk reageert ongeacht de situatie.

Verder waren de programma's gefaseerd in graduaties en afhankelijk van de graduatie krijgt een leerling bepaalde kennis en vaardigheden aangeleerd. Hoe hoger de graduatie, des te meer de nadruk komt te liggen op strategie en des te intenser het lichamelijk contact wordt. In de hoogste graduaties gaat het lichamelijke niveau over op het mentale, het emotionele en het instinctieve niveau. Jaarlijks werd er een graadexamen gehouden. Dan moest de leerling laten zien dat hij / zij de technieken beheerst.

De huidige aanpak van KCW kenmerkt zich niet meer door een dergelijke stapsgewijze opzet. De opzet is nu veel meer spiraalvormig. Dezelfde inhoud wordt gepresenteerd, maar telkens een niveau hoger en dieper. Verder staat het aanleren van specifieke technieken niet meer voorop (‘bottom-up’-benadering). Persoonlijke (re-)acties en mogelijkheden, beweging, gevoel (aanvoelen) en strategie staan nu meer voorop. De beheersing van een arsenaal aan technieken valt namelijk in het niet als de persoon bang is voor een conflict en deze angst de reactie op de situatie bepaalt. Er is gekozen voor een meer thematische opzet van de lessen.

Enkele thema's zijn: afstand, uitstappen, vangen van de tegenstander, afleiding of incasseren. Maar dit kan ook techniektraining zijn.

Flexibiliteit was en is nog steeds een kernaspect van de lessen. Verschillende doelgroepen kunnen de lessen volgen: man, vrouw, jong, oud, allochtoon, autochtoon, beginnend, gevorderd, particulier en beroepsgroep. Voor de beroepsgroepen zijn echter gespecialiseerde programma's opgesteld en deze kunnen alleen gevolgd worden door leden van de betreffende beroepsgroep.

Verder hebben de lessen te maken met een hoog verloop en een grote diversiteit aan trainende leden. Het hele jaar door kunnen personen beginnen en stoppen met de trainingen. Tevens is het voor de meesten een hobby en een niet dagelijkse praktijk en traint men voornamelijk na school- en werktijd. Voor een instructeur staat dan ook niet vast wie en hoeveel personen er komen trainen. Sommige personen trainen regelmatig en op vaste dagen en andere trainen wel wekelijks maar steeds op verschillende dagen. Tevens is het niet duidelijk hoe lang personen blijven trainen. De een blijft maar enkele maanden en de ander traint jaren.

Hierbij komt dat de meeste individuen die komen trainen niet te maken hebben met een termijn waarbinnen zij een set leerdoelen moeten hebben bereikt. De termijn bepalen zij zelf, afhankelijk van hun persoonlijke leertempo. Het doorlopen van een programma in de krijgskunsten kan een leven lang duren en is afhankelijk van hoe lang en hoe ver een iemand wenst door te gaan, wat hij of zij aan kan en wat de grootmeester toelaat. Deze punten vergen een hoge mate van flexibiliteit van zowel de instructeur als de programmering van het onderwijs.

Maar ook flexibele leerwegen zijn aan de orde. Het overgrote deel van de inhoud en heeft een intrinsieke gelaagdheid. Hierdoor is de aangeboden inhoud voor iedereen hetzelfde, maar pikt elk individu iets anders op uit de inhoud. Zo kan elke leerling een eigen leerweg volgen. Iedereen leert in een eigen tempo en gaat zo ver en zo diep als hij / zij wil of kan. Sommigen komen trainen voor recreatieve doeleinden en richten zich misschien meer op de fysieke elementen. Anderen zijn slachtoffer (geweest) van geweldsituaties en willen zich hiertegen wapenen. Weer anderen hebben specialistische interesses, bijvoorbeeld zwaardvechten, en zullen datgene oppikken wat hen dichterbij dat doel brengt. En weer anderen willen verder als instructeur in de krijgskunst. Door de verscheidenheid aan doelgroepen en hun insteek is het lastig leerwegen te standaardiseren.

De groepen zijn dan ook niet naar graduatie ingedeeld, dus zowel beginners als gevorderden trainen samen en de lessen moeten voor beide groepen leerzaam zijn. Dus de ene keer krijgt een beginnende te maken met inhouden voor gevorderden en de andere keer krijgt een gevorderde te maken met inhouden voor beginnenden.

De intensiteit van het trainen (lichamelijk, emotioneel, geestelijk) verschilt zowel in een les als in een trainingsseizoen. Voorheen kregen alleen vergevorderde leerlingen oefeningen die meer gericht zijn op het geestelijke aspect van krijgskunst. Deze gelaagdheid hanteert KCW niet meer. Zowel een beginnende als een gevorderde leerling krijgt te maken met de fysieke, emotionele en geestelijke aspecten van krijgskunst.

Gedurende de tijd dat iemand traint houden de instructeurs de ontwikkeling van de leerlingen in de gaten en spelen hierop in met de opzet van de lessen. Jaarlijks is er een formeel moment van toetsing, namelijk de graadexamens. Deze examens hebben de vorm van een trainingsdag. Gedurende deze dag wordt een bepaalde eenheid leerstof behandeld en wordt gekeken hoever iemand gevorderd is met deze leerstof. Bij de uiteindelijke beoordeling wordt de voortgang over het gehele trainingsseizoen meegenomen. KCW is namelijk van mening dat een oordeel op basis van één dag trainen geen goed beeld geeft van de totale ontwikkeling van een persoon. Het kan best zijn dat op de examendag iemand zich niet lekker

voelt, terwijl hij / zij prima voortgang heeft geboekt. Bij voldoende voortgang en beheersing stijgt de persoon in graduatie, bij onvoldoende beheersing behoudt de persoon de graduatie en worden sterktes en zwaktes besproken met de leerling.

Een leerling kan dagelijks 1 tot 3 uur lessen volgen (trainen), maar heeft ook de mogelijkheid tot zelfstudie. In werkboeken staat kernachtig omschreven wat de leerstof is en aan de hand hiervan kan een persoon ook thuis oefenen. Veel leerstof is te leren door toepassing in het dagelijkse leven. Denk aan het uiten van ja, nee of twijfel- gevoelens of het aangeven van grenzen. Zelfverdedigingstechnieken zijn echter een stuk lastiger thuis te oefenen. Houdingen, ademhaling en statische bewegingen kunnen individueel worden geleerd. Echt begrip ontstaat echter pas bij interactie met anderen, in beweging en bij concrete toepassing. En daar is een werkelijke (conflict- / gevecht-) situatie voor nodig. Deze situaties kunnen en worden in de lessen maar beperkt nagebootst. Een leerling zal pas echt weten hoever hij / zij gevorderd is op het moment dat hij / zij betrokken is in een conflict of een gevecht.

De ontwikkeling van de programma's

KCW is volledig zelfstandig in het ontwikkelen van trainingen en lesmaterialen. De eerste instructeurs zijn begonnen zonder materiaal. De eerste jaren stonden vooral in teken van het vergaren van materialen en inzichten, volgen van (internationale) trainingsdagen en lessen bij andere Dojo's. Het verzamelde materiaal werd met name door middel van het geven van onderwijs (aan anderen en elkaar) bestudeerd. Al doende ontstond eigen inzicht en kregen lessen vorm, ontstond lesmateriaal en groeide losse trainingen uit tot complete onderwijsprogramma's.

Kenmerkend voor de ontwikkelingsaanpak van KCW is dat de ontwikkeling van nieuwe onderwijsactiviteiten verloopt als een groeiproces. Het plannen en de strategiebepaling van het proces gebeurt gaandeweg. Het betreft een aanpak die zich baseert op een cyclisch proces van zoeken en uitproberen, denken en doen, reflecteren en aanpassen.

Met name het instructeursplatform houdt zich bezig met de ontwikkelingsprocessen. De instructeurs komen maandelijks bij elkaar om de voortgang te bespreken, ervaringen te delen, na te denken en te discussiëren over bepaalde problemen, successen en valkuilen. Op basis van deze bevindingen worden verdere besluiten genomen met betrekking tot de verschillende onderwijsactiviteiten. Denk hierbij aan: de aanschaf van studiemateriaal, thema's voor de trainingsdagen, opzet graduaties, weekindeling van de trainingen.

De leerlingen worden nog niet structureel benaderd en vragenlijsten zijn ook nog niet aan de orde. Leerlingen kunnen te allen tijde hun aandachtspunten melden, maar dit gebeurt dan op initiatief van de leerling. Een andere mogelijkheid is tijdens het kringgesprek aan het einde van elke les. Hierin kunnen leerlingen vragen stellen en meningen uiten. Echter dit betreft meestal de uiting van ervaringen opgedaan in de les.

De implementatie van vernieuwingen volgt een proces van geleidelijke gewenning en uitbreidende deelname (van vrijwilligers). Zo zijn recentelijk de lessen van de Russische vechtkunst 'Systema' opgenomen in het aanbod van KCW. Hiervoor zijn eerst verschillende workshops van de hoofdinstructeurs van Systema gevolgd in Toronto, München en Parijs. Lesmateriaal is (en wordt nog steeds) verzameld via video's, websites en gesprekken met de instructeurs van Systema. Inmiddels geeft een van de hoofdinstructeurs van Systema eenmaal per week les.

De eerste stap was discussiëren, beoefenen en evalueren met behulp van een pilot-groep (trainende leden en instructeurs van KCW). De inhoud en de manier van lesgeven was nog erg nieuw om direct grootschalig in te voeren. Pas na enige ervaringen te hebben opgedaan wordt een stappenplan geformuleerd voor het opstellen van de lessen in Systema.

Deze lessen werden vervolgens opgezet voor een bredere doelgroep dan de pilot-groep en uiteindelijk werd het programma formeel aangeboden. Onderwijzen en onderzoeken, evalueren en aanpassen en dan weer onderwijzen en onderzoeken is het proces dat nu zal volgen.

Het voorafgaande heeft meerdere gevolgen voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma. Voor KCW is het van voornaamste belang dat het programma aansluit bij de doelstelling van de organisatie en de wensen en behoeften van de verschillende doelgroepen. De huidige gehanteerde opzet hoeft niet overgenomen te worden als een andere opzet beter blijkt te passen bij de Europese krijgskunsten, dan wel beter blijkt te zijn op basis van onderwijskundige grondslagen.

2.2.4 De Europese krijgskunsten

In de authentieke zin van het woord staat 'krijgskunst' voor een integraal geheel van culturele, religieuze, filosofische, wetenschappelijke, opvoedkundige en lichamelijke componenten; een geheel van rituelen en leeractiviteiten tot het volwassenheid, het mens- worden en het worden van een krijger. Een 'krijger' is iemand die naar zichzelf durft te kijken, de eigen angsten, onzekerheden en ontwikkeling onder ogen ziet. Het is iemand die niet wegloopt van conflicten en problemen, waaronder de eigen problematiek. Het is iemand die open staat naar zijn / haar medemens. Tegenwoordig refereert het begrip krijgskunst alleen nog aan de militaire tak van de samenleving en maken classificatiesystemen onderscheid tussen 'krijgssystemen' (martial arts) en 'civiele zelfverdedigingssystemen' (civilian arts) (Jan Bloem aangehaald in KCW, 2004).

Door de jaren heen heeft krijgskunst aangetoond een adequate oplossing te bieden voor het vraagstuk hoe te overleven (in de maatschappij). In de vecht- en krijgskunst is deze wil om te overleven dan ook de essentie. Gedrag, fysiologie, psyche, functioneren, mogelijkheden en beperkingen van de mens zijn hiertoe onderzocht, verkend en maximaal ontplooid. De erkenning en ontwikkeling van de natuurlijke aard en het natuurlijk handelen binnen de natuurlijke omgeving vormen de sleutel tot overleven. Krijgskunst richt zich dan ook op de natuurlijkheid van de mens en zijn handelen.

De krijgskunst lijkt echter in deze moderne tijd voor een zeer groot deel in de vergetelheid te zijn geraakt, met name de krijgskunsten van Europese oorsprong. Er zijn nog wel sporen terug te vinden in de maatschappij. Zo roept het noemen van de termen 'krijger' en 'krijgerschap' beelden op van Zulu's, Indianen, Bosjesmannen, Aboriginals en Ninja's. Dit lijkt beperkt, maar deze culturen houden dezelfde ideeën erop na met betrekking tot deze begrippen. Ook bestaan er verspreid in Europa nog scholen die authentieke krijgskunsten leren:

- Engeland: vuistvechten en stok-vormen;
- Frankrijk: vuistvechten en stok-vormen;
- Ierland: worstelkunst;
- Rusland: ongewapend vechten, mes-, sabel- en zweep-vormen;
- Spanje: mesvechten en smal-zwaard vormen;
- Zwitserland: worstelen.

Opvallend is de aandacht voor de krijgskunsten van Aziatische oorsprong. Dit terwijl Aziatische krijgskunst speciaal bedoeld is voor en ontwikkeld is vanuit Aziatische geloven, culturen, gedachtegoed en deels fysiologie en Europeanen andere ontwikkelingen kennen en hebben doorgemaakt. Daarbij komt, dat mensen zich vaak beperken tot vechtsporten, allerlei cursussen en trainingen met betrekking assertiviteit, angstreductie en agressiebeheersing en cursussen en trainingen van meditatie, yoga en Tai Chi voor de bevordering van het welzijn van geest en lichaam.

KCW is van mening dat wat mensen zoeken in onder andere overzeese vechtsporten en assertiviteitstrainingen te vinden is in de lokale, Europese krijgskunst. Hierbij vormen de (traditionele) vechttechnieken niet alleen het “voertuig”. Ze bieden tevens mogelijkheden voor mensen om op te treden binnen een kader van toenemend (fysiek, verbaal en mentaal) geweld.

Tabel 2.2 schetst een gedetailleerder beeld van enkele kenmerken van krijgskunst. Deze tabel (en deze paragraaf) zijn gebaseerd op bevindingen van (ongedocumenteerd) historisch onderzoek binnen KCW.

Tabel 2.2: Enkele kenmerken van krijgskunst

Krijgskunst vroeger	Krijgskunst tegenwoordig
– Integraal deel van het dagelijks leven. – Rite tot het volwassen-worden, het mens-zijn. – Compleet en samenhangend systeem. – Weerbaarheid, zelfverdediging, overleving – Realistische en daadwerkelijke toepassing – Lokaal en cultuurgebonden	– Hobby, vrijetijdsbesteding, naschoolse activiteit – Een vechtsport, weerbaarheids cursus of assertiviteitstraining. – Versnipperde, onsamenvangende sporen uit het verleden. – ‘Iets van Zulu’s, Indianen, Aboriginals’ – ‘Re-enactment’ (toneelspel) – Overzeese oorsprong, met name Azië
Krijgskunst – Martial arts	Krijgskunst - Civilian arts
– Ontwikkeld door en voor een professionele militaire klasse – Full-time baan – Ontwikkeld voor het slagveld – Wapengebruik – Gespecialiseerde kleding en wapens – Nationale veiligheid – Ontwikkelt ‘killer-instinct’ – Wil om te blijven vechten, besluitvaardigheid, stress bestendigheid (emotionele controle)	– Ontwikkeld door en voor de burger – Part-time training – Ontwikkeld voor gebruik op straat en binnenshuis – (Voornamelijk) Ongewapend – Dagelijkse kleding en gebruiksvoorwerpen – Persoonlijke veiligheid – Ontwikkelt weerbaarheid – Zelfvertrouwen, assertiviteit, evenwichtigheid
Europese krijgskunst	Aziatische krijgskunst
– De kunsten zijn ten dienste geweest en gebleven van de burger. Het betrof civiele zelfverdediging. – Burgers hadden meer stimulans om zelf te ontwikkelen. Door verschuivingen van politieke machten (invallen en bezettingen) was de ontwikkeling van de krijgskunst meer divers en verliep sneller. – Het betreft een flexibel systeem. Vanaf het eerste moment begint de leerling zelf te leren en ervaren. Deze ervaringen leiden tot inzicht.	– De kunsten zijn ten dienste gaan staan van het militaire systeem en de adel. – Samenleving is voor lange tijd (af-)gesloten van de invloeden van de rest van de wereld. Een conservatieve en behoudende instelling naar tradities staat voorop. Hierdoor is de krijgskunst van vroeger in stand gebleven en nauwelijks veranderd. – Het betreft een ‘strikt’ gestructureerd systeem van technieken, die eindeloos herhaald worden. De herhaling in toenemende niveau’s moeten leiden tot

- De krijgskunst is te zien als een zelfvormende piramide en is per leerling anders.
- De leerling traint in interactie met een context. Door het toevoegen van stressfactoren creëert een leerling zijn eigen antwoorden op de situatie.
- Leraren geven veel meer de grenzen aan waarbinnen trainingen zich afspelen. De leerlingen bepalen met hun persoonlijke inzicht en niveau het product van het onderwijs. Hierdoor ontstaat ook veel meer een bruikbare zelfverdediging voor de betreffende persoon. Alle kennis wordt vrij gegeven en niks wordt benadrukt.
- inzicht.
- De krijgskunst is te zien als een piramide en wordt in een vastgestelde vorm aangeboden. De leerling past zich aan naar de vorm van de piramide.
- De leerling traint technieken los van context (en trainingspartner). Transfer naar context wordt verondersteld, maar is geen integraal onderdeel van een training.
- De grootmeester speelt een cruciale rol. Alleen hij weet waarom fysieke acties onderwezen worden. Alleen hij heeft het totaalbeeld in voor ogen. Als de grootmeester verdwijnt, dan verdwijnt de kennis indien deze niet is overgedragen.

Krijgskunst	Vechtsport
– Doelen zijn weerbaarheid, zelfverdediging, veiligheid, strategie en overleven. – Gericht op overlevingsstrategieën – Sociaal emotionele ontwikkeling staat voorop, dan geestelijk welzijn en goede gezondheid. – Gericht op probleem oplossen. – Persoonlijke veiligheid en het overleven van het individu is het uitgangspunt. – Er wordt altijd gedacht vanuit de situatie. – Het natuurlijk bewegen is het uitgangspunt (niet moeilijk doen, weinig energie verbruiken, weinig spierkracht en geen vorm, maar “flow”). – Technieken moeten realistisch zijn voor gebruik in privé en werk situaties – Geen klassenindeling, maar persoonlijke invullingen. Je weet immer nooit van tevoren wie er voor je komt te staan.	– Doelen zijn sport en recreatie. – Gericht op competitie. – Fysieke ontwikkeling staat voorop. – Gericht op winnen – Er is een wet en regelgeving waaraan gehouden moet worden ten behoeve van de veiligheid ten tijde van de sportbeoefening. – Er wordt altijd gedacht vanuit de kaders van een specifieke vechtsportstijl. – Techniek, vorm en reageren binnen vastgestelde patronen is het uitgangspunt (als-dan handelingen). – Technieken hoeven niet realistisch te zijn en kunnen ook puur voor de show zijn – Er is een klassenindeling naar gewicht, leeftijd en sekse.

De opzet van onderwijsprogramma's voor krijgskunsten

Net als bij de Aziatische krijgskunsten waren er ook voor de Europese vormen verschillende onderwijsprogramma's. Het blijkt voor KCW echter lastig te doorgronden hoe de vroegere, originele onderwijsprogramma's voor de krijgskunsten waren opgezet. Veel van de manuscripten zijn in een andere, verouderde en cryptische taal geschreven. Het cryptische was gedaan om misbruik te voorkomen. Alleen ingewijden en / of ervaren krijgers konden de manuscripten lezen en vertalen. Maar de tijden zijn veranderd en tegenwoordig wordt veel

meer kennis openbaar gemaakt. KCW onderzoekt dan ook vaak bestaande scholen om zodoende inzicht te krijgen in de geheimen van de manuscripten.

Zo biedt de bestudering van de opzet van de Japanse krijgskunst ‘Ko Ryu Taijutsu’ allerlei aanknopingspunten, omdat deze inhoudelijk erg overeenkomt met de Europese krijgskunsten. Maar Europa is en blijft een ander gebied. De mensen, de cultuur, de geschiedenis, de technologie en ontwikkelingen waren destijds al anders. Het klakkeloos overnemen van de opzet van Ko Ryu Taijutsu is niet verstandig.

De beschikking over Systema (Russische vechtkunst) bevestigt dit standpunt. Systema is anders. De inhouden zijn wel grotendeels hetzelfde maar de opzet wijkt erg af. De leerstof van Ko Ryu Taijutsu is onderverdeeld naar niveau's, de welbekende banden (o.a. wit, groen, geel, zwart). En iedereen krijgt van een bepaald niveau dezelfde stof aangeleerd. Systema hanteert echter geen niveau verdeling. Iedereen krijgt dezelfde basis en iedereen wordt geconfronteerd met verschillende situaties en stressfactoren. Maar omdat iedereen anders is, zal men dus ook anders omgaan met een situatie en een stressfactor.

Op basis van de analyse van Systema en Ko Ryu Taijutsu is KCW tot de volgende puzzelstukken gekomen voor de opzet van de Europese krijgskunsten.

Leerling-gezel-meester

Krijgerschap en krijgskunst waren vroeger nog integraal deel van het dagelijkse leven. Het leren vond dan ook plaats binnen deze dagelijkse setting. Kennis werd overgedragen tijdens en door middel van praktijkervaringen. Hierbij werd iemand onderwezen en begeleid door iemand die het betreffende vak beheerste. Meestal betrof dit een ontwikkeling van ‘hulpje’ naar ‘in-opleiding-zijnde’ naar ‘vakman’, tegenwoordig beter bekend als het leerling-gezel-meester model.

De krijgskunsten werden vermoedelijk via eenzelfde route overgedragen. Iedereen leerde in het dagelijkse leven zichzelf te verdedigen. Hoe dit gebeurde is niet bekend. Wel is bekend dat als iemand zich echt wilde bekwamen in een bepaalde vechtkunst deze in de leer moest bij een vechtmeester. Hij / zij begon dan als introducé en moest zijn inzet en toewijding bewijzen. Hierna werd hij / zij een leerling. Na het meesters niveau kon iemand zich specialiseren en slechts een zeer, zeer selecte groep individuen ontwikkelde zich tot het niveau van vechtmeester en grootmeester.

Door deze opzet was het ook niet ongebruikelijk dat een bepaalde kunst verloren ging. Als een meester geen geschikte opvolger vond voordat hij stierf, ging veel van de kennis mee het graf in, ondanks eventuele nagelaten manuscripten. De eventueel nagelaten manuscripten werden cryptisch opgezet en gaven alleen aan ingewijden en /of zeer ervaren krijgers hun geheimen prijs.

Verder werd afhankelijk van het ontwikkelingsniveau bepaalde kennis overgedragen en geleerd. Bij de krijgskunsten moet dan niet alleen gedacht worden aan kennis en vaardigheden met betrekking tot vechttechnieken. Denk ook aan zaken als geografie, astrologie, geneeskunde, plantkunde, camouflage, werktuigbouw, wapenkunde, kasteelkunde, giffen, religie, toneel of etiquette. Het doorlopen van een dergelijk onderwijsprogramma kon een leven lang duren, maar was voornamelijk afhankelijk van hoe lang en hoe ver een iemand wenste door te gaan, wat hij of zij aankon, welke maatschappelijke rol hij / zij toebedeeld kreeg en wat werd toegelaten door de meesters.

Elementenleer

Onderzoek binnen KCW heeft aangetoond dat de elementenleer teruggaat tot ver voor Christus (vermoedelijk zo ver als het Neolithisch tijdperk). Het vormt een denkschema waarmee de mens zichzelf in zijn omgeving bestudeert en waarmee de verkregen inzichten in kaart worden gebracht om zodoende toegepast te kunnen worden in het dagelijkse leven. De

elementen staan niet los van elkaar, maar zijn met elkaar verbonden en interacteren in bevorderlijke en belemmerende manier. De elementen vormen samen een samenhangend, gebalanceerd en dynamisch geheel dat meer is dan de som der delen (vergelijkbaar met het curriculaire spinnenweb).

In de (Euro-) Aziatische wereld vormen de elementen een symboliek die deel uitmaakt van een meer spirituele beschouwing van de mens en de natuur. De natuurlijke substanties aarde, water, vuur, lucht en leegte dienen als symbolen voor staten van zijn, ook wel uitgelegd als manifestaties van een voortdurend veranderende vormloze ‘essence’ (India, Tibet) of dynamische fasen van verandering (China, Japan). Een bepaalde staat van zijn komt dan overeen met de kerneigenschap van elk element, bijvoorbeeld de soliditeit van aarde en de intensiteit van vuur. Tabel 2.3 geeft enkele voorbeelden.

Tabel 2.3: Voorbeeld staten van zijn en de vijf elementen

Aarde	Water	Vuur	Lucht	Leegte
– Kracht	– Lenigheid	– Snelheid	– Uithoudingsvermogen	– Intelligentie
– Fysiologie	– Emoties	– Intenties	– Cognities	– Instincten
– Passieve houding	– Adaptieve houding	– Pro-actieve houding	– Interactieve houding	– Creatieve houding
– Observerend handelen	– Defensief handelen	– Aanvallend handelen	– Ontvangend handelen	– Natuurlijk handelen
– Zelfverzekerd zijn	– Veranderlijk zijn	– Gedreven zijn	– Open zijn	– Spontaan zijn
– Rust	– Behendigheid	– Adem	– Innerlijke kracht	– Geest
– Bewustzijn	– Coördinatie	– Opladen	– Ontladen	– Concentratie
– Roekeloos	– Opvliegerig	– Angstig	– Meelijdend	– Trots – IJdel

Bron: KCW, Li I-yu (1982), Sun-Tzu (Ames, 1993) en Wikipedia (2006).

In Europa heeft de elementenleer tot eind 1800 de (medische) wetenschap en het geloof gedomineerd. In de loop der tijd is de interpretatie van de elementenleer echter veel veranderd. Het is begonnen met de eerder omschreven (Euro-)Aziatische interpretatie, maar in de Grieks-Romeinse oudheid verschoof dit naar zogeheten ‘eerste beginselen’ (archè). Het oerelement van waaruit de mens, de wereld en het heelal zou zijn ontstaan (Cohen, 2001). God, atomen en de oerknal zijn andere eerste beginselen.

Geleidelijk veranderde ook deze interpretatie. De elementen aarde, water, vuur, lucht en leegte (ether) werden nu beschouwd als basiselementen (natuurlijke stoffen) van alle materie. De stelling was dat materie (inclusief de mens) op te delen was in deze ondeelbare basiselementen. Maar eind 1800 werd de stelling verworpen en vervangen door de atoomtheorie (Janssen Groesbeek, Legierse, Valk, Welie en Westra, 2003). De ondeelbare delen van materie betroffen nu atomen. Inmiddels is ook het atoom opgedeeld en gaan er stemmen omhoog voor de zogenaamde snaartheorie en de M-theorie.

Uit onderzoek bij KCW is gebleken dat de elementenleer verweven is in zowel de Oosterse, de Euro-Aziatische en de Europese krijgskunsten. Voor de krijgskunsten betekende de elementenleer een manier om aspecten als theorie, technieken, houdingen, strategieën, intenties en persoonseigenschappen samen te brengen tot één overzichtelijk en samenhangend geheel. Het vormde een soort kapstok waaraan alle inhouden van de krijgskunsten konden worden gehangen.

2.3 De analyse van de geselecteerde onderwijskundige grondslagen

2.3.1 De selectie van de onderwijskundige grondslagen

Het is de bedoeling dat het gewenste onderwijsprogramma gefundeerd is met huidige onderwijskundige inzichten. Omdat er een grote diversiteit is aan onderwijskundige grondslagen, is een selectie gemaakt. De overwegingen staan hieronder beschreven.

Op basis van verscheidene literaire bronnen lijkt het er op dat in ieder geval in Nederland grofweg twee onderwijsvormen te onderscheiden zijn. De een wordt vaak aangeduid als de leerstofgerichte onderwijsvorm en de ander als competentiegericht onderwijs. De voornaamste kenmerken staan in Tabel 2.4 (zie ook Bijlage 1) uiteengezet.

Tabel 2.4: Voornaamste kenmerken van twee onderwijsvormen

“Leerstofgericht”	“Competentiegericht”
– Objectivistische ² grondslagen	– Constructivistische ³ grondslagen
– Vakgebieden als uitgangspunt	– Beroepsprofielen als uitgangspunt
– Vakinhoudelijke disciplinariteit	– Vakinhoudelijke interdisciplinariteit
– Gestandaardiseerde, lineaire opzet	– Flexibele, spiralistische opzet
– Docentgestuurd	– Leerlinggericht
– Gefragmenteerde focus op kennis, vaardigheden en attitudes	– Focus op competenties t.b.v. LifeLongLearning
– Gedecontextualiseerd en individualistisch leren	– Gesitueerd leren in leergemeenschappen
– Schriftelijke en audio-visuele media	– Digitale leermiddelen
– Academische-intellectuele ontwikkeling	– Ook zelfontplooiing

Bronnen: Onderwijsraad (bijlage 2 en 3; 2003); Kok (2003); Van der Werf (2005); Teurlings, Van Wolput & Vermeulen (2006); Veen (2000); De Boer (2004); Dekker, Poell, Van der Klink & Wagenaar (2004)

Momenteel richten meerdere huidige onderwijs vernieuwingsinitiatieven in het Algemeen Voortgezet Onderwijs en het Beroeps- & Volwassenen Educatie zich op de overgang van leerstofgericht onderwijs naar competentiegericht onderwijs. Dit betekent dat een groot deel van de doelgroep van KCW anders opgeleid wordt /is, dan tot nu toe gewend is.

Verder is het niet ondenkbaar dat in de toekomst ook het te ontwikkelen onderwijsprogramma ingezet wordt voor projecten op scholen en voor cursussen voor beroepsgroepen. Als deze groepen werken met competentiegericht onderwijs is het voor KCW wel zo praktisch als hun programma hierop kan aansluiten. Om deze redenen is competentiegericht onderwijs onderzocht (zie §2.3.2).

Maar er is verder gekeken dan alleen competentiegericht onderwijs. Het te ontwikkelen onderwijsprogramma draagt krijgskunsten over. En het was de inschatting dat competentiegericht onderwijs misschien niet volledig de juiste onderwijsvorm hiervoor zou

^{2,3} Het objectivisme en het constructivisme zijn benamingen voor stromingen in de filosofie (met name de epistemologie (kennisleer)) die zich bezig houden met de vraag wat de aard van kennis is. Objectivisme stelt dat er één feitelijke werkelijkheid is die wij als mens kunnen ontdekken. Constructivisme stelt dat er geen feitelijke werkelijkheid is, maar dat een individu zijn eigen waarheid genereert. Gematigd constructivisme stelt dat er wel een werkelijkheid is, maar iedereen een eigen waarheid hiervan creëert op basis van betekenisverlening aan persoonlijke ervaringen.

zijn. Daarom is nagegaan of in de literatuur nog van andere onderwijskundige grondslagen sprake is die mogelijk kunnen aansluiten bij de aard van krijgskunst.

Er is eerst gekeken naar bestaande krijgskunst programma's binnen KCW zoals Ko Ryu Taijutsu, Systema en de manuscripten van Europese krijgskunst. Deze programma's blijken een holistische benadering te hanteren. Er is niet alleen sprake van een psychomotorische en intellectuele ontwikkeling, maar ook en voornamelijk van een sociaal-emotionele en spirituele ontwikkeling. Dit heeft het idee opgeroepen om te kijken of er onderwijsvormen en leertheorieën bestaan die een meer holistische aanpak hanteren. De meer humanistische onderwijsvormen, zoals "confluent education", blijken hieraan te voldoen zie §2.3.3).

In navolging hiervan is ook gekeken naar de huidige trainingen van KCW. Deze trainingen maken veel gebruik van emoties als drijfveer voor leerprocessen. Dit heeft het idee opgeroepen om te kijken of er literatuur bestaat over zoiets als emotie-gebaseerd leren. Literatuur over zogeheten "brainbased"-learning was het resultaat (zie §2.3.4).

Een ander punt dat is onderzocht is flexibiliteit. Door de invoering van ICT zijn de mogelijkheden van flexibilisering van onderwijsprogramma's toegenomen. Denk maar aan flexibilisering van in- en uitstroommomenten, doorstroommogelijkheden, tijden en locaties van leren, voorkenniseisen, heterogeniteit van doelgroepen, didactische werkvormen, bronnen van leerstof, toetsingsvormen, beschikbare middelen en faciliteiten (De Boer, 2004; Collis, 1998 in Veen, 2000; Schellekens, 2004).

Op basis van De Boer (2004) en Schellekens (2004) wordt gesteld dat een flexibel onderwijsprogramma aansluit bij de wensen en behoeften van de individuele leerling en dat een flexibel onderwijsprogramma individuele leerlingen de gelegenheid geeft zelf keuzes te maken met betrekking tot de opzet van het onderwijsprogramma.

In verband met voortschrijdende inzichten bij KCW en de aansluiting bij de flexibele opzet van de huidige onderwijsprogramma's van KCW is flexibiliteit ook voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma een belangrijk aspect. Maar dit programma moet niet alleen aansluiten op de wensen en behoeften van de individuele leerling. Het moet ook aansluiten op de wensen en behoeften van de instructeurs, met name op de wens om de lessen (-series) eenvoudig te kunnen aanpassen aan de grote diversiteit van de doelgroep en voortschrijdende inzichten binnen KCW.

De centrale vraag hierbij is hoe je een onderwijsprogramma moet structureren, die eenvoudig aanpasbaar is. De organisatie van chaordische systemen bood hiervoor aanknopingspunten. Deze uitwerking van de chaostheorie is nader onderzocht om zodoende het programma eenvoudig aanpasbaar te maken (zie §2.3.5).

2.3.2 Competentiegericht onderwijs

Momenteel richten meerdere huidige onderwijs vernieuwingsinitiatieven in het Algemeen Voortgezet Onderwijs en het Beroeps- & Volwassenen Educatie zich op de overgang van leerstofgericht onderwijs naar competentiegericht onderwijs. Ten behoeve van aansluiting bij de doelgroep en ten behoeve van eventuele toekomstige projecten is het voor KCW wel zo praktisch als het gewenste onderwijsprogramma ook competentiegericht is. Om deze redenen is een literatuuronderzoek naar competentiegericht onderwijs verricht. Wat is competentiegericht onderwijs en wat betekent dat voor het gewenste onderwijsprogramma? Deze vragen hebben centraal gestaan.

Competentiegericht onderwijs is een onderwijsvorm, waarbij het verwerven van competenties en de beroepspraktijk en -uitoefening van een expert uitgangspunten zijn voor de vormgeving van het onderwijsleerproces (zie ook Bijlage 1). Maar wat is een competentie? Uit het

literatuuronderzoek is naar voren gekomen dat het begrip competentie vele verschillende omschrijvingen kent. De meeste omschrijvingen gaan uit van de beroepsuitoefening van een expert. Een competentie refereert dan volgens deze omschrijvingen naar datgene dat iemand in staat stelt zijn / haar functie of beroep excellent uit te voeren. De vraag wanneer er sprake is van excellente beroepsuitoefening is dan het uitgangspunt voor de omschrijving van 'datgene'. In recente literatuur (o.a.: Kouwenhoven (2003), Mulder (2000 & 2004), Stoof (2005) en Van Merriënboer, Van der Klink & Hendriks (2002)) wordt deze vraag driedig beantwoord. Er is sprake van excellente beroepsuitoefening als:

- iemand naar bepaalde standaarden kan presteren;
- iemand in staat is relevante kennis, vaardigheden, attitudes en inzichten te kiezen, toe te passen in en te transfereren naar concrete (nieuwe) praktijksituaties;
- en / of iemand bepaalde persoonseigenschappen bezit.

Voor competentiegericht onderwijs in de krijgskunsten houdt het bovenstaande in dat de krijgskunstbeoefening van de hoofdmeester het uitgangspunt is. De hoofdmeester is de hoogste in rang binnen een of meerdere krijgskunsten en is kundig in vaak meerdere krijgskunsten op het diepste haalbare niveau. Een competentie voor een onderwijsprogramma voor krijgskunsten zou dan refereren naar:

- de set van standaarden waarnaar de hoofdmeester presteert;
- de set van relevante kennis, vaardigheden, attitudes en inzichten die de hoofdmeester kiest, toepast in en transfereert naar concrete (nieuwe) praktijksituaties;
- en / of de set van persoonseigenschappen van de hoofdmeester.

Het uitwerken van dergelijke sets roept echter een aantal lastige vraagstukken op. Ten eerste is het de vraag of de excellentie / kunde van de hoofdmeester te fragmenteren is (Korthagen, 2004b) in concrete, observeerbare en leerbare sets van standaarden, kennis, vaardigheden, attitudes, inzichten en persoonseigenschappen.

Ten tweede is het twijfelachtig of de krijgskunstbeoefening van de hoofdmeester richtinggevend is. De criteria van de personen, die bepalen wie voorbeeldige hoofdmeesters zijn, lijken meer sturend te zijn.

Ten derde kan worden betwijfeld of dergelijke sets praktische middelen zijn voor de ontwikkeling van onderwijs. Hoe lang blijft een set actueel en hoe snel kan en dient een onderwijsprogramma in te gaan op veranderingen hierin?

Uit het literatuuronderzoek bleek dat deze kritische vraagstukken meestal buiten beschouwing werden gelaten bij de invoering van competentiegericht onderwijs. In deze afstudeeropdracht worden ze wel in acht genomen.

Bij het omgaan met grensoverschrijdend gedrag is het van belang meerdere persoonlijke aanpakken te kennen. De krijgskunstbeoefening van de hoofdmeesters dient hierbij als voorbeeld niet als doel. Dit betekent dat de excellente krijgskunstbeoefening van de hoofdmeesters niet het uitgangspunt zal zijn voor het formuleren van competenties. De excellentie van een hoofdmeester zit namelijk niet zo zeer in zijn / haar specifieke aanpak, maar in de manier waarop hij / zij tot een aanpak komt, ofwel het gedrag ten grondslag aan excellente krijgskunstbeoefening.

Gedrag wordt binnen KCW beschouwd als het resultaat van de interactie tussen vijf gedragsdimensies:

- *Animaal*

Dit refereert naar natuurlijke reacties ("natural responses", instincten, intuïties, emoties). Dit zijn biologisch bepaalde reacties. De mens is een zoogdier en een groepsdier en deze biologische bepaling leidt tot bepaalde, meer instinctieve en dierlijke gedragingen, zoals territorium afbakenen, hiërarchische positie bepalen, "flight-fight-fright"-reacties, overleving- en voortplantingsdrang etc.

- *Cognitief*
Dit refereert naar de kennis, strategieën en wijsheden die worden toegepast. Hierbij kan worden gedacht aan medische kennis, wapenkennis, kennis van giften, kennis van tactieken, technieken en misleidingen.
- *Motivationeel*
Dit refereert naar de doelen die worden gesteld en de wil om deze te bereiken.
- *Sociaal-communicatief*
Dit refereert naar de taal waarmee wordt gecommuniceerd en de omgangsvormen die worden gehanteerd.
- *Psychofysiek*
Dit refereert naar de diverse bewegingen en vaardigheden die iemand kan (eigen) maken.

Het begrip competentie kan dan binnen de kaders van deze afstudeeropdracht worden omschreven als een geheel van bewegingen, vaardigheden, taal, omgangsvormen, doelen, wilskracht, kennis, strategieën, wijsheden en natuurlijke reacties. Een geheel dat ten grondslag ligt aan een excellente manier van omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag.

Het ‘nieuwe’ leren

Meestal wordt in combinatie met competentiegericht onderwijs ook gesproken over het zogeheten ‘nieuwe leren’ (zie ook Bijlage 2). Ten behoeve van het formuleren van productspecificaties voor het gewenste leerproces is ook dit punt onderzocht.

Het nieuwe leren is een verzamelterm voor beschouwingen die geënt zijn op het constructivistisch denken en de leertheorie van gesitueerd leren. De leertheorie van gesitueerd leren stelt dat leren een sociale activiteit is, alleen in sociale contexten plaatsvindt en in samenwerking met anderen geschiedt. Kennis wordt beschouwd als situatiegebonden en de leeromgeving dient zo realistisch mogelijk te zijn.

Het constructivistisch denken heeft haar oorsprong in een tak van de filosofie die zich richt op de vraag wat de aard van kennis is. In tegenstelling tot het objectivisme stelt het constructivisme dat er geen feitelijke werkelijkheid is die wij moeten ontdekken, maar dat een individu zijn eigen waarheid genereert. En gematigd constructivisme stelt dat er wel een werkelijkheid is, maar iedereen een eigen waarheid hiervan creëert op basis van betekenisverlening aan persoonlijke ervaringen.

Menig leertheorie baseert zich op de beschouwing van het constructivisme en stelt dat leren een proces van kenniscreatie is in plaats van kennisoverdracht. Maar hierbij bestaat een verschil in opvatting over hoe individueel het leerproces is. Radicaal constructivisme stelt dat leren een individueel proces is en dus ook zelf gereguleerd dient te zijn. Gematigdere vormen, zoals het sociaal-constructivisme, stellen dat niet alles zelfstandig geleerd kan worden en dat ook instructie nodig is en soms zelfs noodzakelijk.

Voor het onderwijsleerproces betekent dit dat deze wordt opgevat als een sociaal, zelf-gereguleerd, actief en gesitueerd proces van kennisconstructie (Jonassen, Peck & Wilson, 1999; Kok, 2003; Onderwijsraad, 2003; Teurlings, Van Wolput & Vermeulen, 2006; Van der Werf, 2005). Domeinkennis (het wat en het hoe) wordt aangevuld met strategische kennis (“weten wanneer, waar en bij wie) en er is meer nadruk op samenwerken en transfer⁴ van het geleerde.

Voor de leeromgeving betekent het nieuwe leren dat deze veilig, activerend, betekenisvol en realistisch moet zijn. Theorie en praktijk en schools en buitenschools leren

⁴ “... het vermogen om wat eerder geleerd werd voortdurend en in steeds nieuwe situaties toe te passen en uit te bouwen; waarmee reeds verworven competenties op een hoger plan worden gebracht” (Kok, 2003, p. 36).

zijn nauwer verbonden. De leerling en diens beleavingswereld zijn de uitgangspunten voor de vormgeving van het onderwijs in plaats van de leerstof. Verder ligt de nadruk op zowel cognitieve aspecten van het leren als de fysieke en sociaal-emotionele aspecten. En er is veel aandacht voor metacognitieve vaardigheden, zoals reguleren, plannen en monitoren van het leerproces. Uiteindelijk zou betekenisvol leren gestimuleerd moeten worden. Betekenisvol wordt dan volgens Jonassen, Peck & Wilson (1999) en Simons (2000; aangehaald in Onderwijsraad (2003)) opgevat als:

- *Actief*
Leren vindt in toenemende mate zelfstandig plaats en door middel van verkenning, onderzoek, manipulatie en observatie van de omgeving
- *Constructief*
Door middel van reflectie en modelleren (mind-mapping) creëert de leerling een beeld van de wereld om hem heen. Dit beeld is een weergave van zijn begrip van de wereld.
- *Intentioneel*
Leren is doelgericht, bewust en intrinsiek gemotiveerd.
- *Reflectief*
Zelftoetsing, monitoring en zelfregulatie van de leeractiviteiten, leerresultaten en het leerproces.
- *Gesitueerd*
Leren in realistische (authentieke) contexten (of simulaties) en door middel van problemen, projecten of cases.
- *Coöperatief*
Leren gebeurt door middel van samenwerken, interactie en communicatie met anderen.

Hierbij maakt de leerkracht gebruik van coachen, modelleren, monitoren en scaffolding.

Het grootste bezwaar tegen het nieuwe leren is, dat het zich zou beroepen op veronderstellingen en verbanden die nauwelijks met empirisch onderzoek of wetenschappelijk onderzoek worden ondersteund (Van der Werf, 2005). Het is immers maar de vraag in hoeverre het onderwijs er beter van wordt, de staat van betekenisvol leren wordt bereikt, leerlingen gemotiveerder zijn en betere leerresultaten worden behaald. Er zouden geen uitsluitende theoretische en empirische redenen zijn die het nieuwe leren doen prevaleren boven het ‘bude leren’ (Van der Werf, 2005).

Er zijn echter naar de mening van de auteur net zo min uitsluitende theoretische en empirische redenen om het oude leren te prevaleren boven het nieuwe leren. Al jarenlang wordt gezocht naar manieren om het onderwijsleerproces te verbeteren. En al jarenlang worden hiervoor allerlei onderzoeksresultaten, theorieën en praktijkvoorbeelden aangedragen. Het komt uiteindelijk neer op een keuze die voor de betreffende onderwijssituatie het beste is. En dat is naar de mening van de auteur geen kwestie van een keuze tussen het een of het ander. Het betreft een keuze naar wat (oud / nieuw leren) wanneer moet worden ingezet.

Individueel interpreteren en verwerken leerstof op een persoonlijke manier, maar kunnen ook de interpretatie en verwerkingsmethode van een ander overnemen en hanteren. Leren kan zowel individueel (autodidactisch) plaatsvinden en in groepen (samenwerkend). Leeromgevingen hoeven niet altijd realistisch te zijn. Het is niet altijd praktisch haalbaar of wenselijk. Fictie biedt meer flexibiliteit en daarmee meer mogelijkheden om de aandacht op specifieke leerpunten te richten. En wat is er mis met docent-gestuurde instructie? Alles zelfstandig moeten doen kan ook erg frustrerend zijn, zeker voor leerlingen met faalangst of leerlingen die van huis uit niet gewend zijn zelfstandig beslissingen te nemen.

In deze afstudeeropdracht zal getracht worden een balans te vinden tussen ‘bude’ en ‘nieuwe’ principes van leren.

2.3.3 Humanistisch onderwijs

Bij de selectie van de te onderzoeken onderwijskundige grondslagen was het de inschatting dat competentiegericht onderwijs misschien niet volledig de geschikte onderwijsvorm zou zijn voor de overdracht van krijgskunsten. Er is toen gekeken naar bestaande krijgskunst programma's binnen KCW en de manuscripten van Europese krijgskunst. Hieruit is het idee ontstaan om te kijken naar onderwijsvormen en leertheorieën die een meer holistische aanpak hanteren. Het nieuwe leren sluit hier deels al op aan door de nadruk te leggen op zowel cognitieve aspecten van het leren als de fysieke en de sociaal-emotionele aspecten.

Maar in de krijgskunst en in de doelstelling van KCW staat ook het mens- worden en het jezelf durven zijn centraal. Deze twee punten komen in het competentiegericht onderwijs minder nadrukkelijk aan de orde, maar des te meer in humanistische onderwijsvormen. Voor het formuleren van productspecificaties die meer ingaan op deze punten is het humanistisch onderwijs onderzocht.

Humanistisch onderwijs betreft een onderwijsvorm die de mens en de ontwikkeling van het individu als mens (zelfontplooiing) als uitgangspunt heeft voor de vormgeving van het onderwijs (zie ook Bijlage 1). Het is een reactie op het leerstofgerichte onderwijs. Deze zou te strikt gericht zijn op kennisverwerving, te onpersoonlijk zijn en te ver af staan van de (belevings-) wereld van de leerling. "Unlike school models for self-regulation that draw from cognitive psychology with its metacognitive strategies for [...] planning, monitoring and controlling cognition, humanistic models center on motivation and emotions, including strategies for boosting self-confidence or self-efficacy [...] overcoming negative emotions such as anxiety in order to achieve their own goals" (McNeil, 2005, p. 17).

Humanistisch onderwijs beoogt een totale ontwikkeling van het individu en beschouwt het leren als een interactief en intrinsiek gemotiveerd proces. Motivatie, intentie, emotie, ratio, zelfbeeld en waarden en normen worden beschouwd als integraal deel van de mens en diens handelen (McNeil, 2005; Simpson, 1976). De focus van het onderwijs is holistisch en ligt op zowel intellectuele als sociaal-emotionele, psychomotorische en spirituele ontwikkeling. Er is aandacht voor het eigen zelfbeeld, voor het aannemen van een kritische houding, voor zelfstandigheid in het maken van keuzes en oordelen en voor het nemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leven en die van een ander (Simpson, 1976; Tielman, 1993).

Een van de humanistische onderwijsvormen is het zogeheten 'confluent education'. Confluent onderwijs is een onderwijsvorm die zijn basis heeft in het humanisme, of zoals Shapiro (1983; aangehaald in Hurlburt, Kroeker & Gade, 1991 p.19) het formuleert: "Confluent education, as a subset and refinement of certain aspects of humanistic psychology and education, is a holistic philosophy which emphasizes personal and societal relevance, self-determination, creative learning processes and the integration of cognition, affect and responsible action".

Van oorsprong (1960-1970) richtte confluent education zich op persoonlijke groei en het samenvloeien (confluent) van cognitieve en affectieve dimensies van het leren. Tegenwoordig is er sprake van een bredere interpretatie. Nu betreft confluent education de integratie van cognitieve, affectieve, psychofysieke, linguïstische, academische en sociaal-culturele dimensies van leren (Suleiman, 2003). Confluent education is een onderwijsvorm waarin sprake is van (Francke & Erkens, 1994; Shapiro, 1987 [aangehaald in McNeil, 2005]):

- *Participatie*

Er is sprake van schoolbrede inzet, ondersteuning en verantwoordelijkheid.

- *Bereidheid*

Er is sprake van openheid, welwillendheid en betrokkenheid bij zowel de leerling als de leraar.

- *Veiligheid*
Er is sprake van wederzijds vertrouwen en emotionele veiligheid voor alle betrokkenen in het onderwijsleerproces .
- *Integratie*
Er is sprake van interactie en integratie van denken, voelen en doen.
- *Relevantie*
Er is sprake van leerstof die emotioneel, intellectueel en sociaal van belang is en aansluit bij de wensen en levens van de leerlingen.
- *Het “ik”*
Er is aandacht voor het zelfbeeld.

Confluent education beoogt leerlingen bewust te laten worden van zichzelf en van anderen, verantwoordelijkheidsgevoel en medeleven te doen ontwikkelen (Francke & Erkens, 1994) en te doen inzien en waarderen dat zij keuzes hebben en keuzes kunnen maken (McNeil, 2005). Dit wil men bereiken door leerlingen de gelegenheid te geven volledig op te gaan in hun leerervaring (ook wel “flow” genoemd) en hen te leren kritisch te denken, problemen op te lossen en te reflecteren.

Deze idealen roepen echter een aantal kritische vragen op. Vooral vragen die terugrijpen op aspecten als voorspelbaarheid, meetbaarheid, toetsbaarheid, controleerbaarheid en effectiviteit. Idealen, emoties, zelfbeelden, spiritualiteit, het zijn allemaal abstracte, on(be)grijpbare zaken. Critici betuigen dat er teveel nadruk ligt op abstracte idealen en individuele behoeften en te weinig op academische kennis of sociale kwesties (McNeil, 2005). Vrijheid, blijheid zou het motto zijn humanistisch onderwijs, maar wordt er nog wel iets geleerd? ‘Without content, students don’t have anything to think about [...] subject matter is the life’s bread for learning’ (Shanker, 1997 aangehaald in Hackbarth, 1997, p. 5).

Humanistisch onderwijs roept ook ethische vragen op. De hoge mate van openheid, zelfreflectie en bewustwordingsprocessen kunnen weerstand oproepen bij zowel ouders als leerlingen. Niet iedereen is bereid zich zelf open te stellen. Hoever mag je gaan als onderwijsinstelling in het nastreven van openheid? Welke consequenties heeft geslotenheid voor de leerling en zijn toekomst binnen humanistisch onderwijs? Worden gesloten, introverte leerlingen de drop-outs van humanistisch onderwijs?

Tenslotte is het maar de vraag in hoeverre een humanistische aanpak succesvol kan zijn in een samenleving waarin humanistische idealen worden nageleefd in woord en niet in daad. Beland een leerling hierdoor niet tussen twee werelden; ‘Geld maakt niet gelukkig?’ versus ‘Idealen betalen geen rekeningen?’.

Ondanks de felle kritiek op humanistische onderwijsvormen zijn toch meer en meer principes terug te vinden in de vormgeving van huidige onderwijsvormen en -leerprocessen. Denk hierbij maar aan het nieuwe leren (§2.3.2) of aan begrippen als betekenisvol leren. Humanistisch onderwijs, met name confluent education, vormt hierdoor een waardevolle aanvulling op het competentiegerichte onderwijs en het nieuwe leren. En door de aansluiting op het centrale uitgangspunt van de krijgskunsten en de doelstelling van KCW, te weten de ontwikkeling van het individu als mens, zullen ook de principes van confluent education worden ingezet bij de ontwikkeling van het gewenste onderwijsprogramma.

2.3.4 Brainbased (en emotionbased) learning

In navolging van de analyse van de reeds bestaande programma’s binnen KCW en de manuscripten van Europese krijgskunst is ook gekeken naar de huidige trainingen van KCW. Deze trainingen maken veel gebruik van emoties als drijfveer voor leerprocessen. Om dit soort trainingen ook binnen het gewenste onderwijsprogramma mogelijk te maken is gekeken naar literatuur over het zogeheten “brainbased”-learning.

Door recente technologische ontwikkelingen, vorderingen in cognitieve- en hersenwetenschap en onderzoeken bij bijvoorbeeld mensen met hersenbeschadigingen en “wolvenkinderen”⁵ zijn grote vorderingen gemaakt op het gebied van de werking van het menselijk lichaam in relatie tot de werking van de hersenen. Deze wetenschap onderzoekt onder andere de ontwikkeling van de hersenen, het zenuwstelsel en de biologische processen in relatie tot het geheugen en leerprocessen. Zo is bijvoorbeeld gebleken dat de hersenen, het lichaam en vooral ook de emoties geen onafhankelijk functionerende delen zijn, maar met elkaar verstrengeld zijn en elkaar beïnvloeden.

Dit inzicht is mede ontstaan door de ontdekking dat het lichaam twee parallelle informatiebanen kent (McGeehan, 2001). De eerste (en meest bekende) zijn de zenuwbanen (de baan van de neurotransmitters). Via de zenuwbanen sturen de hersenen het lichaam aan op basis van de verkregen zintuiglijke informatie.

De tweede baan is een intercellulaire baan en betreft de baan van de hormonale transmitters, waarvan de meest voorkomende soort de peptiden zijn. Peptiden worden in elke cel van het lichaam aangemaakt en vormen het communicatiekanaal tussen cellen in het gehele lichaam. Speciale receptoren in cellen verwerken de informatie van de peptiden.

Onderzoek heeft uitgewezen dat voor elke soort peptide er ook receptoren bestaan in de hersenen. Hierdoor is een tweeweg communicatie mogelijk tussen (de cellen van) het lichaam en de hersenen. Ander onderzoek heeft aangetoond dat in de locatie waar zintuiglijke informatie het zenuwstelsel bereikt hoge concentraties receptoren voor peptiden zijn te vinden. Dit betekent dat de verwerking van zintuiglijke informatie beïnvloed en gestuurd kan worden door peptiden. Hierbij schijnen emotie-gerelateerde peptiden, zoals endorfines, van groot belang te zijn. Deze typen peptiden zijn gerelateerd aan en worden geactiveerd door de basisemoties.

De aanname is nu dat informatieverwerking, aandacht en filtering van informatie gestuurd kan worden door emotie en emotie-gerelateerde peptiden. Hierdoor zijn de hersenen niet langer de enige sturende en bepalende factor in het leerproces. Emoties en het gehele lichaam in de vorm van de twee informatiebanen en de (emotie-gerelateerde-) peptiden en receptoren zijn ook van invloed op het leerproces (Carter, 2003; Caine & Caine, 2006; Kovalik, 2006 en McGeehan, 2001). Leren vindt dus plaats in en met het hele lichaam (Caine & Caine, 2006). Onderzoek van o.a. Damasio, LeDoux, Sousa en Turnbull onder mensen zonder kort-termijn geheugen heeft dit “lichamelijke” geheugen en leerproces aangetoond.

Dit is van grote betekenis. Volgens huidige informatieverwerkingsmodellen zou cognitieve beschadigingen of beperkingen desastreus zijn voor het leervermogen van een persoon. Het inzicht dat het menselijk denken niet alleen een kwestie is van mechanistisch probleem-oplossen, maar dat denken ook onbewuste, emotie-gebaseerde systemen hanteert (Carter, 2003) opent nieuwe wegen voor onderwijs.

Andere ontdekkingen zijn dat gevarieerde zintuiglijke ervaringen het leren bevordert, omdat dit de aanmaak van zenuwbanen stimuleert. En hoe meer zenuwbanen, des te meer en efficiënter informatie verwerkt (geleerd) kan worden. Delen van de hersenen die meer gebruikt worden ontwikkelen ook fysiek meer dan delen die minder gebruikt worden.

Verder is de stelling dat de hersenen meerdere functies simultaan en parallel uitvoeren. Informatie wordt zowel bewust als onbewust opgenomen. Delen en gehelen worden gelijktijdig verwerkt. Visuele, auditieve en kinetische verwerkingsvormen werken samen en wisselen elkaar af.

⁵ Achtergelaten baby's die opgenomen zijn in wolvenroedels, hierin groot zijn geworden en in sommige gevallen voor meer dan 12 jaar hebben weten te overleven.

Tevens wordt op basis van onderzoeksresultaten gesteld dat de hersenen een aangeboren drang hebben patronen aan te maken. Op deze manier wordt orde geschapen in de chaos van de enorme hoeveelheid binnengekomen informatie. Informatie die niet van emotioneel en inhoudelijk belang is, wordt hierbij genegeerd (Caine & Caine, 2006; Holt & Kysilka, 2006; McGeehan, 2001; Leslie Hart aangehaald in Kovalik, 2006).

Op basis van bovenstaande resultaten worden verscheidene uitgangspunten geformuleerd voor de vormgeving van onderwijs. Zo hebben Cain & Cain (2006; vertaald in Kok, 2003) drie onderwijsstrategieën opgesteld:

- *Zorg voor ontspannen alertheid*
 - ♣ Hoge mate van uitdaging, maar lage mate van angst en gevoelens van onveiligheid (leren wordt bevorderd door uitdaging en geremd door angst).
 - ♣ Intrinsieke motivatie en zelfvertrouwen is het doel.
- *Creëer gearrangeerde onderdompeling in complexe leerervaringen*
 - ♣ Vele mogelijkheden voor zintuiglijke ervaringen, voor het maken van betekenisvolle connecties met eerder geleerde dingen en voor het toepassen van het geleerde.
 - ♣ De leerling kan helemaal opgaan in het leren.
- *Richt op actieve verwerking*
 - ♣ Door te ondervragen, te laten articuleren van ideeën en begrip.
 - ♣ Door reflectie, feedback en het leren in het hier en nu te plaatsen.
 - ♣ Processen activeren die verdiepingsleren stimuleert. Denk aan analyseren van situaties, uitzetten van doelen en tijdslijnen en relaties en verbanden doorgronden.

En Kovalik (2006) heeft negen elementen van een leeromgeving opgesteld, die als volgt zijn samen te vatten:

- Voldoende veiligheid en vertrouwen;
- Voldoende bewegingsmogelijkheden;
- Voldoende tijd voor onderzoek, begripsvorming, toepassing, reflectie en feedback;
- Voldoende uitdaging, variatie en relevantie.

In het kort komen de meeste uitgangspunten neer op immersie in realistische, holistische, gevarieerde en uitdagende leerervaringen binnen emotioneel veilige leeromgevingen.

Er is echter wel sprake van één belangrijk punt van aandacht. Onderwijs kan zich beroepen op de bevindingen van deze wetenschap maar doet er verstandig dit met de nodige voorzichtigheid te doen. Deze tak van wetenschap is betrekkelijk jong en ontwikkelt erg snel. Onderzoeksresultaten van vandaag kunnen morgen achterhaald zijn. Met name het onderzoek naar mogelijke inpassingen, uitwerkingen en implicaties voor de onderwijspraktijk staat nog in de kinderschoenen. Het onderwijs blindelings baseren op de resultaten van hersenonderzoek kan hierdoor teleurstellend uitpakken.

Daar staat tegenover dat huidige bevindingen naar de mening van de auteur niet genegeerd kunnen worden. Deze betrekkelijk recente bevindingen en de hierop gebaseerde theorieën lijken een aantal zeer oude leerprincipes te bevestigen. Maar nog opvallender is dat het leerprincipes lijkt te bevestigen waar de krijgskunsten al eeuwenlang van uitgaan, maar nog nooit wetenschappelijk waren aangetoond. De auteur is er van overtuigd dat de bevindingen van deze tak van wetenschap (neurobiologie) samen met andere takken zoals robotica en artificieel intelligentie van grote invloed zullen zijn op onderwijs(vormgeving).

Vanwege de aansluiting (/ bevestiging) op de leerprincipes van de krijgskunsten is er voor gekozen toch de principes van brainbased learning als grondslagen te hanteren voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma.

2.3.5 Chaordische systemen

Bij KCW is er sprake van snelle voortschrijdende inzichten met betrekking tot het begrip van de krijgskunsten en grensoverschrijdend gedrag. Verder is er een grote diversiteit aan trainende leden, zijn er verschillende in- en uitstroommomenten, vele individuele leertempo's, meerdere bronnen van leerstof, verscheidene didactische werkvormen en allerlei trainingsmaterialen. De programmering van het onderwijs en de lessen(-series) binnen KCW is hierdoor regelmatig onderhevig aan verandering.

Welke structuur en invulling geef je een onderwijsprogramma waarvan de programmering regelmatig verandert? Hiervoor is gekeken naar theorie over chaordische systemen. Denken in termen van chaordische systemen zou uitkomsten kunnen bieden voor de manier van organiseren van systemen die in een staat van continue verandering verkeren (Van Eijnatten & Simonse, 1999; Van Eijnatten, Poorthuis & Peters, 2002), zoals de onderwijsprogrammering binnen KCW.

Chaordisch systeemdenken is een benadering die voortvloeit uit de chaostheorie (ook wel naar gerefereerd als de complexiteitstheorie). Chaostheorie bestudeert de onregelmatigheid binnen complexe, non-lineaire, dynamische en onevenwichtige systemen om eventuele patronen van orde in de onregelmatigheid bloot te stellen (Paul, 2006). De basis voor deze theorie is deels door toeval aan het licht gekomen.

Meteoroloog Edward Lorenz was bezig met een simulatie van het weer. Bij een herhaling van de simulatie voerde hij de basisgegevens nogmaals in, maar dit keer met een minieme afronding. De simulatie had hetzelfde resultaat moeten geven, maar gaf een totaal ander resultaat. De oorzaak lag in de afronding van de basisgegevens. Dit gaf aanleiding tot de stelling dat complexe verschijnselen, zoals het weer, nooit exact te voorspellen zijn, omdat de kleinste mogelijke variatie in de begintoestand van een van de beïnvloedende factoren al grote effecten kan hebben op het eindresultaat.

Verder kwam men vanuit verschillende natuurwetenschappen tot de ontdekking dat de natuur zich niet hield aan de wetmatigheden, die ontdekt waren in deze wetenschappen en niet te bevatten waren in lineaire systemen (Kok, 2003). "According to their experiments, nature's behavior seemed unpredictable, forming random and complex patterns described by equations that would not resolve into straight lines, but that bifurcated at odd points, and had their way with preconceived notions" (Durrance, 1997). Bovenstaande ontdekkingen bouwde uit tot een theorie, beter bekend als de chaostheorie.

Dee W. Hock (VISA Cards) vertaalde de bevindingen en principes van de chaostheorie naar organisatorische toepassingen en kwam uit op wat hij noemt chaordische systemen. "By Chaord, I mean (1) any self-organizing, adaptive, nonlinear, complex organism, organization or system whether physical, biological or social, the behavior of which harmoniously blends characteristics of both chaos and order, (2) an entity whose behavior exhibits observable patterns and probabilities not governed or explained by its constituent parts, (3) an entity characterized by the fundamental organizing principles of nature." (Hock, 1999)

Dit betekent geen vooraf vastgelegde hiërarchische structuren, maar spontaan opkomende zwermachtige structuren. Bij zwermachtige structuren kan worden gedacht aan een zwerm van vogels of een school van vissen. Geen vaste netwerken (van individuen, organisaties, allianties, etc.), maar continu evoluerende netwerken, zoals Internet, VISA, Hives en Kaleidoscope Community. Of een oerwoud; lopend door het oerwoud kan het chaotisch aandoen, overal en nergens een diversiteit aan vegetatie. Vliegend over het oerwoud kunnen wel degelijk structuren worden herkend. Of "a snowflake: a bit of moisture drifting to the ground and crystallizing into a unique, unrepeatable form distinct from every other snowflake. Yet, a snowflake is always recognizable. [...] If it is truly chaordic, it won't look

like anything else. But there will be a pattern you can recognize, coherence within infinite diversity. Nature has never repeated a single human being, yet we know one when we see one” (Hock, geciteerd in Durrance, 1997).

Zo is het ook met onderwijs. Onderwijs is er in vele vormen en maten. Het maakt niet uit. Als iemand een les wordt geleerd, dan is dat direct herkenbaar. Maar, voor zover bekend bij de auteur, is het onderwijs in Nederland georganiseerd, gestructureerd, geprogrammeerd en log in plaats van chaordisch.

Chaordische systemen zijn evoluerend (organiserend, structurerend, programmerend) en dynamisch en gedijen in een staat van constante verandering. Ze fluctueren tussen balans en onbalans (Kok, 2003). Ze mixen tegenpolen, hebben een blijvend ontwikkelende structuur en de elementen binnen het systeem zijn zowel autonoom als afhankelijk. Hock vertaalde dit voor ondernemingen naar:

- het organiseren op basis van een doel en een set van afspraken, gesteund door de deelnemers aan het systeem (shared purpose and core principles)
- toelaten dat uit de interactie tussen het doel, de afspraken en de deelnemers zich een structuur ontvouwt (Hock in Durrance, 1997).

Dit betekent een doel als de bindende factor tussen de deelnemers. Een set van afspraken waaraan besluiten en activiteiten van de organisatie en de deelnemers worden getoetst. Een uitbreidend netwerk van deelnemers, werkende aan kwesties en projecten die hen aan het hart gaan, gecommitteerd aan het doel en de afspraken. En groei en structuur door zelfordening in plaats van gestuurd zijn door een centraal machtsorgaan, maar met het oog houdend op het doel en de afspraken (Chaordic Commons, 2006).

Hoewel denken in termen van chaordische systemen erg bruikbaar blijkt voor complexe, non-lineaire, dynamische en balancerende systemen, het is ook nog betrekkelijk onbekend. Dit kan de implementatie (acceptatie en begrip) van een chaordisch onderwijssysteem of -programma bemoeilijken. Toch zullen de principes van chaordische systemen worden toegepast in het te ontwikkelen onderwijsprogramma.

Voor de flexibilisering van het te ontwikkelen onderwijsprogramma is het gebruik van de mogelijkheden van ICT-toepassingen voor het onderwijs in krijgskunsten niet praktisch en voor KCW momenteel niet haalbaar. Alleen het aanbieden van literatuur en audiovisuele bronnen voor de bestudering van de theorie heeft een toegevoegde waarde, bijvoorbeeld in de vorm van een interactieve CD/DVD-Rom of een elektronische leeromgeving.

Maar begrip en inzicht in de krijgskunsten ontstaat door het in de praktijk toe te passen. Er is dus een andere manier van flexibilisering nodig om de benodigde mate van veranderlijkheid van het te ontwikkelen onderwijsprogramma mogelijk te maken. Denken in termen van chaordische systemen of in het geval van het programma, chaordische structuren, biedt hiervoor toch de benodigde aanknopingspunten.

Daar komt bij dat een deel van de omschreven eigenschappen van chaordische systemen aansluit op het streven naar vormloosheid in de krijgskunsten. Vormloosheid is de staat van zijn die verandering (in houding, techniek, gedrag of element) mogelijk maakt.

Voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma betekent dit een structuur en invulling die aansluit bij onderstaande kerneigenschappen van chaordische systemen (Chaordic Commons, 2006; Hock in Durrance, 1997; Van Eijnatten & Simonse, 1999):

- *Mix van chaos en orde*
Divers in uitwerkingen, maar eender in het doel en afspraken.
- *Fluctuatie*
Balancerend tussen stabiel en flexibel en tussen autonoom en verweven.

- *Zelfordening*
Niet georganiseerd naar een centraal bepaalde en vastgelegde structuur, maar spontaan structurerend naar doel, functie, interesse en behoefte.
- *Onvoorspelbaar*
Open voor onverwachte wendingen en veranderingen (de kleinste verandering in een begintoestand heeft grote gevolgen voor de eindtoestand).
- *Intern verbonden*
Holistisch, een geheel waarin niets plaats vindt onafhankelijk van het geheel.
- *Potentie*
Mogelijkheden en capaciteiten.
- *Verval*
Niets is blijvend, alles is veranderlijk.

2.4 De wensen en eisen voor het gewenste onderwijsprogramma

Naar aanleiding van de resultaten van de contextanalyse en de analyse van de geselecteerde onderwijskundige grondslagen is een lijst ontstaan met wensen en eisen voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma. Deze lijst vormt de basis voor de productspecificaties van het gewenste onderwijsprogramma. In deze paragraaf worden de wensen en eisen op een rij gezet.

Eisen op basis van de opdrachtsomschrijving

Het programma moet voldoen aan de initiële wensen uit de opdrachtsomschrijving.

Dit houdt in:

- Een onderwijsprogramma dat door middel van eeuwenoude Europese krijgskunsten en – tradities individuen leert hun persoonlijke veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet te verdedigen om zodoende grensoverschrijdend gedrag te verminderen en te voorkomen;
- Een onderwijsprogramma dat alle bronmaterialen (uit de Europese krijgskunst) en de inzichten en de ervaringen binnen KCW bij elkaar brengt tot één, consistent en uitgebalanceerd geheel;
- Een onderwijsprogramma op basis waarvan verscheidene materialen, zoals handleidingen, studieboeken, naslagwerken, lessen en lessenseries en werkboeken, kunnen worden ontwikkeld;
- Een onderwijsprogramma dat gefundeerd is met huidige onderwijskundige inzichten en met huidige inzichten in de krijgskunsten binnen KCW;
- Een onderwijsprogramma dat verscheidene programmacomponenten verweeft tot één, consistent en uitgebalanceerd geheel.

Eisen op basis van de grondwet

Het programma moet wettelijk verantwoord zijn.

Dit betekent dat individuen, door het volgen van het programma, worden geleerd in verhouding met de aanval en met de minst vergaande middelen de eigen veiligheid en die van anderen te verdedigen en te waarborgen.

Eisen op basis van de maatschappelijke onveiligheid

Het programma moet maatschappelijk relevant zijn.

Dit betekent dat individuen, door het volgen van het programma, worden geleerd hun eigen veiligheid en die van anderen te verdedigen en te waarborgen om zodoende (eigen) grensoverschrijdend gedrag te verminderen en te voorkomen.

Eisen op basis van de doelstelling van KCW en de wensen en behoeften van de doelgroep van KCW

Het programma moet aansluiten bij de doelstelling van KCW.

Dit houdt in dat:

- Het de traditionele krijgs- en ridderlijke kunsten uit Europese tradities uitdraagt ten behoeve van beroepswaarbaarheid, waarbaarheid, toepasbare zelfverdediging, survival, vecht- en krijgskunsten;
- Het de ontwikkeling van het mens zijn, het volwassen worden, het jezelf durven zijn, de strategie van het overleven en het ten volle benutten van de eigen potenties centraal stelt;
- Het flexibel van opzet is, zodat de instructeurs de programmering relatief makkelijk kunnen aanpassen aan de wensen en behoeften van de doelgroep en aan voortschrijdende inzichten in de krijgskunsten.

Het programma voorziet zo veel mogelijk in de wensen en behoeften van de verscheidene doelgroepen van KCW.

Dit houdt in dat het programma:

- Individuen antwoorden verschaft in de zin van manieren van omgaan met problemen, machtsmisbruik en (eigen) grensoverschrijdend gedrag;
- Individuen helpt de eigen veiligheid en die van andere te waarborgen en hen leert omgaan met de eigen problemen;
- Individuen helpt een flexibele, pro-actieve, doelgerichte, zelfsturende, consciëntieuze en constructieve houding te ontwikkelen;
- Individuen helpt de eigen potenties te benutten, actiever te anticiperen op veranderingen en sneller te willen en kunnen aanpassen aan nieuwe situaties;
- Individuen helpt evenwichtig, geaard en vrolijk te zijn ondanks tegenslagen en depressies waardoor zij beter kunnen omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag;
- De waarbaarheid van individuen vergroot, zodat zij niet meer, dan wel minder snel, slachtoffer worden van machtsmisbruik of aangezet worden tot grensoverschrijdend gedrag;
- Individuen bewust maakt van de (gevolgen van de) eigen rol, houding en handelingen in de maatschappij en ten opzichte van anderen;
- Individuen leert omgaan met de eigen energie, leert lol te hebben in het leven, leert niet weg te lopen voor conflicten en problemen, leert bewust te worden van de eigen potentie en individuen stimuleert open te staan voor zichzelf en anderen;
- Individuen een systeem biedt, waarmee zij weerbaar, professioneel en beroepsmatig kunnen blijven handelen zonder hiervoor jaren technieken te moeten trainen.

Eisen op basis van de aard en opzet van de krijgskunsten

Het programma moet eeuwenoude tradities en idealen van het krijgerschap en oude en traditionele kennis en inzichten uit de Europese krijg- en ridderlijke kunsten overdragen en een hedendaagse inpassing geven.

Dit houdt in dat:

- Authentiek Europese vechttechnieken worden ingezet als “voertuig” voor een persoonsgerichte ontwikkeling;
- Authentiek Europese vechttechnieken worden aangeleerd om (fysiek) op te kunnen treden tegen geweldssituaties ten behoeve van persoonlijke veiligheid;
- Het gedachtegoed van de elementenleer wordt geïntegreerd in het programma;
- Er wordt uitgegaan van beweging, ontspanning, angst- en spanningsreductie en survival in plaats van technieken, spierkracht en wedstrijd mentaliteit;
- De natuurlijkheid van de mens en zijn handelen, de strategie van het overleven en het ten volle benutten van de eigen potenties centraal staan;
- Individuen wordt geleerd met minimale inzet en energie een maximale effectiviteit te bereiken.

Wensen op basis van het competentiegericht onderwijs

Het is wenselijk dat het programma zich richt op het verwerven van een of meerdere competenties.

Dit houdt in het ontwikkelen en eigen maken van een geheel van bewegingen, vaardigheden, taal, omgangsvormen, doelen, wilskracht, kennis, strategieën, wijsheden en natuurlijke reacties. Dit geheel ligt ten grondslag aan een excellente manier van omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag; Hierbij kan het gedrag van een of meerdere hoofdmeester(s) als voorbeeld dienen.

Wensen op basis van de principes van het oude en het nieuwe leren

Het is wenselijk dat het programma zoveel mogelijk een balans treft tussen de principes van het “oude” en het “nieuwe” leren.

Dit houdt in:

- Een klassikaal kader (de dojo), waarbinnen een (emotioneel) veilige, activerende, betekenisvolle en realistische leeromgeving wordt gecreëerd;
- Interactieve, activerende, constructieve, intentionele, reflectieve en gesitueerde (:ofwel betekenisvolle), maar docent gestuurde lessen;
- De docent in de rol van deskundige, beoordelaar, voorbeeld, coach en begeleider;
- Een nadruk op zowel (meta-)cognitieve als de fysieke en sociaal-emotionele aspecten van het leren.

Wensen op basis van het humanistisch onderwijs

Het is wenselijk dat het programma zo veel mogelijk humanistisch is opgezet.

Dit betekent dat er gestreefd moet worden naar:

- Een (emotioneel) veilige leeromgeving waar de leerlingen de gelegenheid hebben op te gaan in hun leerervaringen;
- Een interactief en intrinsiek gemotiveerd leerproces;
- Integratie van cognitieve, affectieve, psychomotorische, linguïstische, academische en sociaal-culturele aspecten van het leerproces;
- Een intellectuele, sociaal-emotionele, psychomotorische en spirituele ontwikkeling van het individu;

- Aandacht voor het zelfbeeld, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid voor het eigen leven en die van een ander.

Wensen op basis van de principes van brain-based learning

Het is wenselijk dat in het programma gestreefd wordt naar:

- Een realistische, activerende en emotioneel veilige leeromgeving;
- Holistische, gevarieerde, relevante en uitdagende lessen;
- Voldoende aandacht voor beweging, onderzoek, toepassing, reflectie en feedback.

Eisen op basis van de uitgangspunten van chaordische systemen

Het programma moet flexibel en veranderlijk zijn opgezet.

Dit houdt dat:

- De structuur van het gewenste onderwijsprogramma niet vooraf vastgelegd is, maar variabel blijft;
- Dat de componenten van het gewenste onderwijsprogramma wel onderling zijn afgestemd (verbonden), maar nog niet zijn verweven (autonoom) tot één, consistent en uitgebalanceerd geheel, waarbij de invulling van één component impact heeft op alle componenten;
- Dat de invullingen van de programmacomponenten divers zijn en open staan voor aanpassingen, maar verenigd zijn en blijven door hun focus op het doel van het programma.

In hoofdstuk 3 worden deze wensen en eisen omgezet naar een voorstel van het gewenste onderwijsprogramma.

3. Het voorgestelde onderwijsprogramma

In dit hoofdstuk staat het voorgestelde onderwijsprogramma uitgewerkt. De volgende punten zullen aan bod komen in dit hoofdstuk. De gekozen structuur wordt uitgelegd. Er wordt een programmaoverzicht gegeven, waarin de hoofdcomponenten en de keuzemogelijkheden van het voorgestelde programma staan vermeld. Het leerdoel en de geselecteerde krijgskunsten worden uiteengezet. In dit programma zullen trainingen worden gegeven die aansluiten bij de vijf gedragsdimensies. De typen, de niveaus en de toetsingsvorm van deze trainingen zullen worden uiteengezet. De rolverdeling tussen de instructeurs, de leerlingen en de gasten komt aan bod en tenslotte worden verschillende leermiddelen toegelicht.

3.1 De programmaeisen

Voor het beantwoorden van de ontwerpvraag is een vooronderzoek uitgevoerd (zie hoofdstuk 2). Het vooronderzoek heeft geleid tot een lijst met wensen en eisen voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma. Deze lijst is samen te vatten in de volgende programmaeisen:

- Het programma moet voldoen aan de initiële wensen uit de opdrachtsomschrijving;
- Het programma moet wettelijk verantwoord en maatschappelijk relevant zijn;
- Het programma moet aansluiten bij de doelstelling van KCW;
- Het programma voorziet zo veel mogelijk in de wensen en behoeften van de verscheidene doelgroepen van KCW;
- Het programma moet eeuwenoude tradities en idealen van het krijgerschap en oude en traditionele kennis en inzichten uit de Europese krijg- en ridderlijke kunsten overdragen en een hedendaagse inpassing geven;
- Het is wenselijk dat het programma zich richt op het verwerven van een of meerdere competenties;
- Het is wenselijk dat het programma zoveel mogelijk een balans treft tussen de principes van het ‘bude’ en het ‘nieuwe’ leren;
- Het is wenselijk dat het programma zo veel mogelijk humanistisch is opgezet;
- Het is wenselijk dat in het programma gestreefd wordt naar:
 - ♣ een realistische, activerende en emotioneel veilige leeromgeving;
 - ♣ holistische, gevarieerde, relevante en uitdagende lessen;
 - ♣ voldoende aandacht voor beweging, onderzoek, toepassing, reflectie en feedback.;
- Het programma moet flexibel en veranderlijk zijn opgezet.

Op basis van deze eisen zijn tussenversies van het uiteindelijke voorgestelde onderwijsprogramma gemaakt. Bijlagen 3 en 4 presenteren twee voorbeelden van tussenversies. De tussenversies hebben geleid tot het uiteindelijk voorstel, dat in de komende paragrafen staat uitgewerkt.

3.2 De structuur en invulling van het voorgestelde onderwijsprogramma

3.2.1 De structuur

De structuur vormt de kapstok van het gewenste onderwijsprogramma en moest voor deze afstudeeropdracht nog worden uitgedacht. De vragen welke componenten invulling behoeven en hoe deze tot een geheel moeten worden samengevoegd hebben hierbij centraal gestaan.

In eerste instantie is bij de beantwoording van deze vragen uitgegaan van het curriculaire spinnenweb. Vanwege de centrale rol van de elementenleer in de krijgskunsten is gekeken in hoeverre de componenten van een onderwijsprogramma, vermeld in het

curriculaire spinnenweb, aansluiten bij de aard en betekenis van de elementen. Dit vertaalde zich als volgt.

Voor het element aarde is dat de vastigheid van de beschikbare middelen, zoals tijd, geld, locatie, materiaal en informatiebronnen. Voor water is dat de veranderlijkheid van de verschillende belangengroepen en hun onderlinge verhoudingen, zoals docenten, leerlingen en ouders. Voor vuur is dat het actieve en gedrevene van de leeractiviteiten, zoals doceren, leren en examineren. Voor lucht is dat de ongrijpbaarheid van kennis en voor leegte is dat het strategische en visionaire van de rationale en de doelen. Voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma heeft zich dat vertaald naar vijf hoofdcomponenten (zie Tabel 3.1).

Tabel 3.1: De vijf elementen van de elementenleer vertaald naar vijf hoofdcomponenten van het voorgestelde onderwijsprogramma

	Aarde	Water	Vuur	Lucht	Leegte
Componenten onderscheiden door Van den Akker (2003)	Tijd Locatie Middelen en bronnen	Groeperingsvormen Rol docent	Leeractiviteiten Assessment	Inhoud	Rationale Doelen
Hoofd-componenten	Beschikbare leermiddelen	Leer-gemeenschap	Trainingen	Inhoud	Leerdoel

Hetzelfde is gedaan voor de mogelijke invullingen van de hoofdcomponenten. Tabel 3.2 toont welke uitwerkingen van de elementenleer tot nu toe zijn opgenomen in het voorgestelde onderwijsprogramma.

Tabel 3.2: De vijf elementen van de elementenleer vertaald naar mogelijke invullingen van de vijf hoofdcomponenten van het voorgestelde onderwijsprogramma

	Aarde	Water	Vuur	Lucht	Leegte
Beheersingsgebied 'Veiligheid'	Weerbaarheid	Zelf-verdediging	Vechtkunst	Survival	Krijgskunst
Ongewapende vormen	Ring	Worstelkunst	Bokskunst	Blöss-fechten	Naakte kunst
Gewapende vormen	Botte wapens	Flexibele wapens	Scherpe wapens	Afstands wapens	Verborgen wapens
Gedrags-dimensies	Psychofysiek	Sociaal-communicatief	Motivationeel	Cognitief	Animaal
Typen trainingen	Psychofysiek	Interactie	T.a.r.g.e.t.s.	Kennis training en zelfstudie	Sensitivity
Trainings-niveau's	Basis	Techniek	Scenario	Deadzone	Praktijk
Escalatiegraad conflictmodel	Startend	Dreigend	Strijdend	Bedreigend	Levens-bedreigend

En net als bij de elementenleer geldt dat de afzonderlijke hoofdcomponenten en de mogelijke invullingen een dynamisch geheel vormen dat meer is dan de som der delen en waarbij de delen elkaar versterken en verzwakken. Hierdoor heeft elke invulling van één component invloed op de andere componenten. Trek aan één streng van het spinnenweb en het gehele web zal veranderen.

Deze verwevenheid en onderlinge afhankelijkheid kunnen echter nadelig uitpakken voor KCW. Bij KCW is er sprake van snel veranderende wensen en voortschrijdende inzichten, die op een eenvoudige manier verwerkt moeten kunnen worden in hun onderwijsprogramma's. Geïnspireerd door de opzet van chaordische systemen is deze wens voor veranderlijkheid tot uiting gekomen in het niet volledig voorprogrammeren van het onderwijsprogramma. Er is gekozen om een verzameling van keuzemogelijkheden aan te bieden, die geordend zijn in de specifieke hoofdcomponenten. En deze hoofdcomponenten zijn door middel van het leerdoel met elkaar verbonden, maar ze zijn nog niet integraal verweven.

Er kan een analogie worden getrokken met een ladekast. Elke lade stelt een hoofdcomponent voor. Zo heb je een lade met inhouden, een lade met allerlei trainingen en een lade met allerlei leermiddelen en bronnen voor bij de les. En elke lade is gevuld met allerlei blokjes (mogelijke invullingen), waarmee één of meerdere lessen(-series) kunnen worden samengesteld. Pas als een instructeur een les of een lessenserie samenstelt worden de (invullingen van de) hoofdcomponenten verweven tot een geheel en treedt onderlinge afhankelijkheid op. De programmering is en blijft qua tijd en invulling dan variabel. Er kan worden besloten om de programmering aan het begin van een seizoen uit te werken of pas voorafgaand aan een les. En door de vrijheid in keuzemogelijkheden kunnen de lessen makkelijker worden aangepast aan de behoeften en wensen van de doelgroep en instructeur.

Verder kunnen de keuzemogelijkheden (lees: de mogelijke invullingen van een programmacomponent) veranderen zonder dat het gehele programma aangepast hoeft te worden. Vergelijkbaar met een boek en een ordner. Vernieuwingen in een hoofdstuk betekent bij een boek vaak een hernieuwde druk van het gehele boek. Bij een ordner hoeven alleen de gewijzigde delen te worden vervangen.

Om te voorkomen dat alles verzandt in een verzameling onsamenhangende lessen (-series) is op basis van de principes van chaordisch systeemdenken gekozen voor een zogeheten concentrische samenhang. Concentrisch betekent: met één gemeenschappelijk middelpunt, van alle zijden op één punt gericht (Van Dale Taalweb). Het middelpunt in het voorgestelde programma is het leerdoel. Alle hoofdcomponenten en hun mogelijke invullingen zijn gericht op het bereiken van dit doel. Dit bindt hen. En vernieuwingen in de mogelijke invullingen hebben hierdoor pas een programmabrede impact als door de vernieuwingen het leerdoel verandert. Is dit laatste niet het geval dan blijft de vernieuwing binnen de kaders van het hoofdcomponent.

Deze concentrische samenhang zorgt er ook voor dat wisselende leertrajecten mogelijk zijn, zonder dat de rode draad van het onderwijsprogramma uit het oog verloren raakt. Het traject naar het leerdoel zal in dit programma divers, diffuus en veranderlijk moeten zijn. Bij leertrajecten, zoals van leerling naar meester, van beginner naar expert, van propedeuse naar PhD of zoals in de vechtsporten van witte band naar zwarte band, is het traject van het bereiken van de leerdoelen (einddoelen) opgedeeld in afgeronde fasen. Per fase is bepaald wat iemand aan het einde van de fase moet beheersen en wanneer dit aan de orde komt in het programma. Maar ook kwesties als jaarklassen, in- en uitstroommomenten, toetsmomenten en de frequentie van het volgen van lessen zijn bepaald. En pas als een fase met succes is afgerond, kan worden begonnen met een volgende fase tot zover iemand wil, kan en mag gaan.

Voor de onderwijsprogramma's van KCW geldt echter een andere situatie. Er is geen tijdslimiet. Men kan trainen zo lang en zo vaak als men wil. Er zijn geen vaste in- en uitstroommomenten zoals bij schoolopleidingen of cursussen. Men kan met de krijgskunst beginnen en eindigen wanneer men wil. Er zijn geen jaarklassen of groepen naar behaalde graduatie. De groep is divers en KCW wil die diversiteit behouden. Op straat, in je werk, op

school, thuis kom je immers ook in aanraking met diverse personen. Verder pakt het leerdoel niet voor iedereen hetzelfde uit. Elk gedrag, elke situatie en elk individu is anders. De omgang er mee zal dan ook verschillen per persoon, situatie en gedrag.

Dit alles maakt het traject naar het leerdoel toe divers, diffuus en veranderlijk. Door de basisinhouden en de gevorderde inhouden af te wisselen en regelmatig terug te grijpen op vorige trainingen en oefeningen worden eerder geleerde lessen voortgezet en verder uitgediept. Maar hierdoor bestaat wel het risico dat het leerdoel (de rode draad) uit het oog verloren raakt. Door de concentrische samenhang wordt dit voorkomen. Alle componenten en mogelijke invullingen zijn immers gefocust op het leerdoel (de rode draad).

Door de concentrische samenhang behouden wisselende leertrajecten hun rode draad, kunnen de hoofdcomponenten los van elkaar doorontwikkelen, zijn de componenten verbonden in hun doelgerichtheid en treedt er pas een programmabrede verandering op als het middelpunt (hier het leerdoel) verandert.

Kortom, het gewenste onderwijsprogramma bestaat uit vijf hoofdcomponenten die meerdere mogelijke invullingen voor het programma bevatten en die onverweven maar concentrisch met elkaar samenhangen waardoor meerdere leertrajecten mogelijk zijn.

De componenten en hun invullingen worden in de komende paragrafen uiteengezet, te beginnen met een programmaoverzicht van het voorgestelde onderwijsprogramma.

3.2.2 Het programmaoverzicht

In Tabel 3.3 staat het programmaoverzicht van het voorgestelde onderwijsprogramma uitgewerkt. In dit overzicht staan de hoofdcomponenten en de keuzemogelijkheden waarmee een instructeur invulling kan geven aan de lessen (-series).

Tabel 3.3: Overzicht van het onderwijsprogramma

Leerdoel	: Deskundigheidsbevordering in gevaarsbeheersing		
<i>Beheersinggebieden</i>	: Gezondheid		
<i>gevaarsbeheersing</i>	Veiligheid:	Weerbaarheid, Zelfverdediging, Vechtkunst, Survival en Krijgskunst	
	Krijgerschap		
Inhoud			
	Persoonlijke ervaringen		
	Praktijksituaties		
	Middeleeuwse Europese Krijgskunst	Ongewapend	
		Gewapend	
		Geestelijk	
Leeractiviteiten			
<i>Typen trainingen</i>	: Psychofysieke training		
	Interactie training		
	“T.a.r.g.e.t.s” training		
	Kennis training		
	“Sensitivity” training		
<i>Niveaus trainingen</i>	: Basis		
	Techniek		
	Scenario		

Deadzone
Praktijk

Toetsing trainingen : Basis toetst voorkennis-niveau
Technieken toetsen voorkennis- en basis-niveau
Scenario's toetsen voorkennis-, basis- en techniek-niveau
Deadzone's toetsen voorkennis-, basis-, techniek- en scenario-niveau
Praktijk toetst alle voorafgaande niveaus

Sturing : Instructeur
Leerling
Derden

Leergemeenschap

(Hoofd-)Instructeur s en gastdocenten
Leerlingen en deelnemers
Gasten

Beschikbare leermiddelen

Het conflictmodel
Het curriculum model
Lesformulier

3.2.3 Het leerdoel

Het leerdoel was voor KCW al wel bekend, maar nog niet in detail uitgedacht en uitgewerkt. Uitgaande van de centrale doelstelling van KCW en de theorie over competentiegericht en humanistisch onderwijs zal het onderwijsprogramma zich concentreren op één leerdoel, namelijk:

‘Deskundigheidsbevordering van gevaarsbeheersing’

Dit betekent het leren deëscaleren van conflictsituaties. Door middel van het bevorderen van de deskundigheid in gevaarsbeheersing wordt het voor individuen mogelijk gemaakt niet meer, dan wel minder snel, slachtoffer te worden van of aangezet te worden tot conflictgedrag. Dit betekent dat zij beter in staat zijn zich preventief en deëscalerend op te stellen met betrekking tot (eigen) conflictgedrag om het zodoende te kunnen verminderen en te voorkomen.

Het is echter niet alleen zaak dat men zich er tegen kan weren. Het is ook zaak dat men dergelijk gedrag herkent en de gevolgen ervan inziet zodat ze het zelf niet zullen toepassen of oproepen. De hiervoor benodigde deskundigheid in gevaarsbeheersing wordt ontwikkeld aan de hand van eeuwenoude tradities van het krijgerschap en traditionele kennis en inzichten uit de middeleeuwse Europese krijg- en ridderlijke kunsten. Deze krijgskunsten worden vertaald naar een hedendaagse versie. Zodoende worden ze gebruikt voor de ontwikkeling van de gewenste deskundigheid. Tevens bieden ze zo individuen middelen om binnen de kaders van de wet (fysiek) op te treden (= weerbaarheid) tegen conflictsituaties.

Gevaarsbeheersing is echter niet zomaar geleerd en is persoonsafhankelijk. Het komt in allerlei gradaties voor. Bepalend hiervoor zijn de verschillende beheersingsgebieden waaruit gevaarsbeheersing is samengesteld en de mate waarin iemand bekwaam is in deze gebieden. Deze gebieden zijn van oudsher de focus van de krijgskunsten. Dit programma onderscheidt de volgende beheersingsgebieden:

- *Krijgerschap*
 - ♣ Initiatie in en bewustwording van het mens-zijn;
 - ♣ Niet bang zijn voor jezelf (: trots zijn en vertrouwen hebben);
 - ♣ Niet weglopen voor conflicten en (eigen) problemen;
 - ♣ Evenwichtig, geaard en vrolijk zijn ondanks tegenslagen en depressies;
 - ♣ Bewust zijn van de eigen rol in de maatschappij;
 - ♣ Openstaan voor anderen.
- *Veiligheid*
 - ♣ Preventief en deëscalerend handelen
 - ♣ Handelen in verhouding tot de aanval (subsidiariteit) en met de minst vergaande verweermiddelen (proportionaliteit)
 - ♣ Verdedigen en waarborgen van de eigen veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet
 - ♣ Onderkennen, herkennen en omgaan met angsten, onzekerheden, conflicten en agressie (weerbaarheid)
 - ♣ Geestelijk bereid en fysiek kundig zijn om te kunnen en willen ingrijpen bij en tijdens fysieke escalaties (zelfverdediging)
 - ♣ In het moment kunnen kiezen en handelen om het gevecht te stoppen (vechtkunst)
 - ♣ Het tot uiting brengen van de bereidheid verder te gaan dan de ander om te overleven, indien nodig tot in het uiterste (survival)
 - ♣ Natuurlijk handelen en bewust worden, eigen maken en benutten van de eigen potenties (krijgskunst)
- *Gezondheid*
 - ♣ Bereiken van lichamelijk fitheid
 - ♣ Omgaan met de eigen energie
 - ♣ Reguleren van spanning en stress

3.2.4 De inhoud

Voor het bereiken van het leerdoel beroept KCW zich op verscheidene eeuwenoude krijgskunsten. Door de jaren heen heeft krijgskunst aangetoond een adequate oplossing te bieden voor het vraagstuk hoe te overleven (in de maatschappij). In de vecht- en krijgskunst is deze wil om te overleven dan ook de essentie. Gedrag, fysiologie, psyche, functioneren, mogelijkheden en beperkingen van de mens zijn hiertoe onderzocht, verkend en maximaal ontplooid. De erkenning en ontwikkeling van de natuurlijke aard en het natuurlijk handelen binnen de natuurlijke omgeving vormen de sleutel tot overleven. Krijgskunst richt zich dan ook op de natuurlijkheid van de mens en zijn handelen.

Vanwege de vele verschillende krijgskunsten is een selectie gemaakt in de vormen en de inhouden die in het gewenste onderwijsprogramma aan de orde zouden moeten komen. Op basis van maatschappelijke en inhoudelijke relevantie en wettelijke normen is de selectie uitgevoerd. Tabel 3.4 geeft het overzicht van de geselecteerde vormen uit de krijgskunsten.

Om er voor te zorgen dat de leerling in het dagelijkse leven kan toepassen wat hij / zij geleerd heeft, is speciale aandacht gegeven aan het persoonsgericht en praktijkgericht maken van de leerstof. De krijgskunsten worden hierdoor ook in de hedendaagse tijd geplaatst.

De leerstof is persoonsgericht in die zin dat persoonlijke (re-)acties en mogelijkheden, beweging, gevoel (aanvoelen) en strategie voorop staan. Verder heeft elk individu de mogelijkheid iets anders te leren. De content van de krijgskunsten heeft namelijk een intrinsieke gelaagdheid. Dit betekent niet alleen een gelaagdheid in moeilijkheidsgraad, maar ook in toepasselijkheid. De aangeboden leerstof is hetzelfde, maar elk individu pikt er iets anders uit op.

De leerstof is praktijkgericht door praktijksituaties uit bijvoorbeeld de krant, het journaal of het werkveld als thema te nemen voor een of meerdere lessen. Verder is het de bedoeling de lessen zo realistisch mogelijk te maken door middel van scenario- en deadzone-trainingen.

Tabel 3.4: De geselecteerde Middeleeuwse Europese Krijgskunsten

Ongewapende vormen		Basis leerstof	Middelbare leerstof	Hogere leerstof
Ringen	Door middel van grepen iemand naar de grond werken om deze te kunnen controleren			
Worstelkunst	Door middel van klemmen, verwurgingen, slagen en schoppen iemand controleren			
Bokskunst	Door middel van slagen en schoppen iemand vastpinnen en controleren			
Blössfechten	Zwaktes van de tegenstander gebruiken om deze uit ritme te brengen, te overmeesteren en uit te schakelen			
Naakte kunst	Vanuit het geheime, het onzichtbare en het onopvallende handelen (o.a. camouflage, toneel en strategie)			
Gewapende vormen		Basis leerstof	Middelbare leerstof	Hogere leerstof
Botte wapens	O.a. staf, stok en schild			
Flexibele wapens	O.a. touw, zweep en jas			
Scherpe wapens	O.a. mes en zwaard			
Afstands-wapens	O.a. lange stok, werpwapens en pistool			
Verborgene wapens	O.a. giften en wurgdraad			
Geestelijke vormen		Basis leerstof	Middelbare leerstof	Hogere leerstof
	O.a. etiquette en sociale omgang, geschiedenis, geografie, plantkunde, medicijn kennis, anatomie, wapen kennis, strategie en tactiek, psychologie, telekinese en telepathie...			

3.2.5 De trainingen

Typen

Voor het bepalen van de leeractiviteiten zijn de reeds bestaande werkvormen en oefeningen van Ko Ryu Taijutsu en van Systema als uitgangspunten genomen. Analyse van deze werkvormen en oefeningen wees uit dat de werkvormen zich richten op specifieke dimensies van het menselijk gedrag. Nader onderzoek binnen de krijgskunsten en verscheidene leertheorieën (zoals brainbased learning) hebben geresulteerd in het onderscheid naar vijf

dimensies van menselijk gedrag, waarvan de onderlinge interactie tot allerlei gedragingen leidt. Het betreft de gedragsdimensies:

- *Animaal*
Dit refereert naar natuurlijke reacties (“natural responses”, instincten, intuïties, emoties). Dit zijn biologisch bepaalde reacties. De mens is een zoogdier en een groepsdier en deze biologische bepaling leidt tot bepaalde, meer instinctieve en dierlijke gedragingen, zoals territorium afbakenen, hiërarchische positie bepalen, “flight-fight-fright”-reacties, overleving- en voortplantingsdrang etc.
- *Cognitief*
Dit refereert naar de kennis, strategieën en wijsheden die worden toegepast. Hierbij kan worden gedacht aan medische kennis, wapenkennis, kennis van giften, kennis van tactieken, technieken en misleidingen.
- *Motivationeel*
Dit refereert naar de doelen die worden gesteld en de wil om deze te bereiken.
- *Sociaal-communicatief*
Dit refereert naar de taal waarmee wordt gecommuniceerd en de omgangsvormen die worden gehanteerd.
- *Psychofysiek*
Dit refereert naar de diverse bewegingen en vaardigheden die iemand kan (eigen) maken.

Voor het bepalen van de leeractiviteiten is de koppeling tussen werkvormen / oefeningen en deze gedragsdimensies overgenomen. Verder heeft een nadere selectie van de werkvormen en oefeningen van Ko Ryu Taijutsu en Systema plaatsgevonden op basis van de principes van het competentiegericht onderwijs, het humanistische onderwijs, het nieuwe leren en brainbased learning. Dit heeft geleid tot de keuze voor vijf typen trainingen. Deze typen trainingen sluiten aan op de gedragsdimensies en vormen de leeractiviteiten van dit onderwijsprogramma. Tabel 3.5 zet deze trainingen uiteen. Afhankelijk van het type training heeft de instructeur een meer overdrachtelijke, een meer coachende, een meer begeleidende of een meer coördinerende rol in de les.

Niveaus

De opdrachtgever had verder nog de wens om drie trainingsniveaus te hanteren. Dit betrof het basis-, het scenario- en het zogeheten Deadzone-niveau.

- *Basis*
In de basis staat het bewust worden van en verder ontwikkelen van de vijf gedragsdimensies centraal. Hoe bewuster en beter de interactie tussen de gedragsdimensies verloopt, des te meer kan iemand adequater iemand handelen.
- *Scenario*
Veel van de leerstof is te leren door dagelijks gebruik. Denk aan het uiten van ja, nee of twijfel- gevoelens of het aangeven van grenzen. Zelfverdediging is echter een stuk lastiger thuis te oefenen. Houdingen, ademhaling en statische bewegingen kunnen individueel geleerd worden. Echt begrip ontstaat pas bij interactie met anderen, in beweging en bij concrete toepassing en daar is een werkelijke (conflict- / gevecht-) situatie voor nodig. Een leerling zal pas echt weten hoever hij / zij gevorderd is op het moment dat hij / zij betrokken is in een conflict of een gevecht. Deze situaties worden in de lessen zo dicht mogelijk benaderd door middel van scenario's.
- *Deadzone*
Om het realisme nog een stap dichterbij te brengen kan ook worden gekozen voor het *Deadzone*-niveau. Het begrip “Deadzone” is afkomstig uit Canada en refereert aan het grijze gebied waar training en realiteit in elkaar overlopen. Het is de benaming voor

een toetsingsvorm die verschillende beroepsgroepen (denk aan SWAT-teams) in Canada toepassen.

In deze training is geen ruimte meer voor oefening, uitproberen en reflectie. Personen worden zonder voorkennis geconfronteerd met een onbekende probleemsituatie, waarbij zij *moeten* reageren en de situatie *moeten* oplossen. Overpeinzingen, afwegingen of vooraf geplande stappenplannen zijn niet mogelijk. Denken kan niet meer, direct en doeltreffend handelen moet plaatsvinden.

De trainingssituatie is zo echt en realistisch mogelijk, bijvoorbeeld beschoten worden met echte kogels, “full-contact” aanvallen, echt vechtende mensen in een rel-situatie. Bedreigingen zijn dus niet meer kunstmatig, maar echt. Er wordt wel een mate van veiligheid in acht genomen, maar slechts genoeg om ernstig letsel te voorkomen. KCW zal hierin gematigder zijn. Het kernaspect van deze training betreft het realisme en het moeten handelen.

In dergelijke situaties kunnen reflexen, gedragspatronen, emoties, gedachten en intuïtie belemmerend werken als de onderlinge afstemming (natuurlijke balans) verstoord is. Een doeltreffend en adequate (re-)actie blijft uit. Tijdens de trainingen is het de bedoeling dat deze (persoonlijke) afstemming wordt gecreëerd.

Deze drie niveaus zijn later in het ontwikkelproces uitgebreid met het tactiek & techniek-niveau en het praktijk-niveau

– *Tactiek en techniek*

Het is de bedoeling te leren omgaan met grensoverschrijdende gedragingen. Dit kan op vele manieren, maar er zijn genoeg situaties waarbij het volgen van een vaste procedure (stappenplan) beter is. Een stappenplan dat je vooraf kunt uitstippelen, waarop je kunt terugvallen (zonder er blind op te vertrouwen) en daardoor in stressvolle situaties de benodigde rust, zelfvertrouwen en overzicht kan genereren. Een dergelijk plan wordt een tactiek genoemd. Bij de uitvoering van een tactiek kan het zijn dat technieken moeten worden toegepast. Een techniek is een geheel van handelingen die op een bepaalde wijze worden uitgevoerd.

Een voorbeeld is een situatie waarin iemand jou bij de arm vastpakt terwijl je dit niet wilt. De tactiek betreft het eerst aangeven dat je dit niet wenst, dan het waarschuwen voor de represaille van het blijven vasthouden en uiteindelijk het uitvoeren van de aangegeven represaille. De techniek betreft in dit geval de uitvoering van de aangegeven represaille, bijvoorbeeld de overname en verdraaiing van de arm van degene die jou vasthoudt.

Een ander voorbeeld is al fietsend linksaf slaan op een gelijkwaardige kruising. De tactiek betreft de procedure om links af te slaan en de techniek betreft het fietsen.

Een training op het niveau van tactieken en technieken leert iemand tactieken en technieken te kiezen en toe te passen.

– *Praktijk*

Dit niveau is vermeld om aan te geven dat het niet bij training moet blijven. De trainingen moeten een vervolg in het dagelijkse leven krijgen, daarvoor wordt immers het programma gevolgd.

Deze vijf niveaus staan niet lineair tot elkaar. Een les kan op een scenario niveau worden gegeven, maar dat kan net zo goed ook op basisniveau.

Toetsing

De onderscheiden niveaus zijn van dien aard dat overdracht en toetsing niet gescheiden plaatsvinden. Elke les is (net als elk reële conflictsituatie) een toetsmoment voor de geleerde leerstof (zie ook Tabel 3.6) uit een vorige les. Om een goede zweefrol te kunnen uitvoeren is een goede beheersing van een rol vanuit stand nodig. De les waarin zweefrollen wordt getraind vormt zodoende een toetsmoment voor de les over rollen vanuit stand.

Tabel 3.6: Uiteenzetting van de niveaus van de trainingen

Niveau	Bedoeld voor...	Toetsing voor...
Basis	Kennismaking, bewustwording en oefening van de vijf gedragsdimensies	Voorkennis
Tactiek en Techniek	In beweging de juiste handelwijze bedenken en uitvoeren	Voorkennis & Basis-niveau
Scenario	Binnen nagespeelde kaders de juiste handelwijze kiezen en hanteren	Voorkennis, Basis- & Techniek-niveau
“Deadzone”	In onbekende en onverwachte situaties <i>moeten</i> handelen	Voorkennis, Basis-, Techniek- & Scenario-niveau
Praktijk	Geleerde toepassen in dagelijks leven	Alle voorafgaande niveaus

Te allen tijde is het de bedoeling dat:

- De leerling het geleerde in praktijk kan brengen;
- De leerling ongeacht de situatie ontspannen blijft en kan blijven deëscaleren en schakelen zonder in een tunnelvisie te belanden. Tunnelvisie kan namelijk weer tot een escalatie leiden.

De vooruitgang van de leerling laat zich meten door een verbetering op de uitvoer van deze twee punten. Naarmate een leerling zich verder ontwikkelt, of dat nu op het gebied is van mentale houdingen of op het gebied van fysieke vaardigheden, een leerling zal steeds beter deze twee punten tot uitvoer brengen. En hoe beter de uitvoer op deze twee punten is, des te deskundiger iemand wordt / is in gevaarsbeheersing.

Door deze samenvoeging van training en toetsing is het voor de leerling echter niet altijd inzichtelijk welke vooruitgangen zij boeken. Voor de instructeurs betekent dit dat zij in de trainingen of op individuele basis extra aandacht hieraan moeten besteden. Het betekent ook dat zij een beeld moeten hebben van de beginsituatie van de leerling. Op dit moment is deze taak weggelegd voor ervaren instructeurs. Ter ondersteuning van deze beeldvorming denkt KCW aan intake-gesprekken of een soort van intake-training. KCW is aan het onderzoeken of dit een werkbare en haalbare optie is.

Tabel 3.5: Uiteenzetting trainingstypen

Typen training	Soorten	Gericht op	Gedragsdimensie
Psychofysieke training	– Ontspanningsoefeningen – Gymnastische oefeningen – Chi-oefeningen & concentratie oefeningen – Ademhalingsoefeningen – Psychotraining	– Balans & ontspanning – Motoriek & beweging – Energie & kracht – Ademhaling – (Para)Psyche & (onder)bewustzijn	Psychofysiek
Interactie training	– Gedragsspellen – Rollenspellen	– Sociale interactie – Begrip, inzicht en respect – (Non) Verbale communicatie – Samenwerken	Sociaal-communicatief
“T.a.r.g.e.t.s.”-training	Targets is een afkorting van: task, authority, recognition, grouping, timing en stamina. Vertaald naar het Nederlands betekent dit: doelen stellen, leiderschapsrollen vervullen, (h)erkenning van prestaties, groepswerk, reflecteren, tijdsplanning en pit Door tijdens de training de verschillende aspecten van conflictsituaties in alsmaar gewijzigde vorm te introduceren wordt een persoon geprikkeld zijn t.a.r.g.e.t.s. te ontwikkelen en te verfijnen.	– Wilskracht – Doorzettingsvermogen – Doelgerichtheid – Besluitvaardigheid – ‘Pit’	Motivationeel
Kennistraining en zelfstudie	– Geheugenspellen – Strategiespellen – Puzzels – Papers	– (Meta-)Cognitieve processen en – vaardigheden – Kennis en strategie	Cognitief
“Sensitivity” training		– Bewustwording- en gewaarwordingsprocessen – “Natural responses” – Instinct, intuïtie en emotie	Animaal

Sturing

De lessen hoeven niet per se door de instructeurs van KCW te worden bepaald. Dit onderwijsprogramma is zo opgezet dat ook een leerling of een derde (bijv. een gastinstructeur of een ouder) voorstellen kan doen met betrekking tot de invulling van de trainingen. Alleen het leerdoel blijft onveranderd en het lesgeven zelf blijft bij de instructeurs.

3.2.6 De leergemeenschap

Er zijn drie belangengroepen te onderscheiden: de (hoofd-)instructeurs en gastinstructeurs, de leerlingen en deelnemers en de gasten. De (hoofd-)instructeurs spelen een centrale rol in het voorgestelde onderwijsprogramma. Ze geven niet alleen les maar geven ook vorm aan het programma. Ze bewaken de kwaliteit van de lessen(series) en de voortgang van het leerproces van de leerlingen. Ze onderhouden, verdiepen en vullen de aanwezige kennis en kunde aan op het gebied van krijgskunst.

Afhankelijk van de type training neemt de (hoofd-)instructeur een meer overdrachtelijke, een meer begeleidende of een meer coördinerende rol aan in de lessen. In elk van de rollen heeft de instructeur een sterk signalerende functie. Krijgskunst kan namelijk (erg) confronterend zijn. Diepere kwesties als (jeugd)trauma's, onderdrukte emoties en herinneringen en/of angsten kunnen aan de oppervlakte komen. Het is aan de instructeur dit te signaleren en tijdig de benodigde stappen te ondernemen. Soms kan het af met wat persoonlijke begeleiding, maar bij zwaarwegende kwestie moet de instructeur doorverwijzen naar professionele hulp. De trainingen kunnen therapeutisch werken, maar de instructeurs zijn geen therapeuten. Het beleid binnen KCW is dan ook dat een instructeur die verantwoordelijkheid niet op zich neemt.

De leerlingen spelen op een andere manier een centrale rol in het voorgestelde programma. Om hen draaien de lessen. Hun feedback voor, tijdens of na de lessen draagt bij aan de kwaliteitsbewaking van de lessen. Ze staan vrij lesvoorstellen te geven (bijv. aan de hand van het keuzemodel). En door hun interesse en nieuwsgierigheid is het niet ongevoel dat ook zij meehelpen in het uitbreiden van de kennis en de kunde binnen de organisatie.

Centrale houding tussen de leerlingen onderling en de leerlingen en instructeurs is een open en respectvolle houding en op basis van gelijkwaardigheid. Voor de relatie tussen de instructeurs en de leerlingen houdt dat in dat ze op gelijk niveau staan. Ze zijn allen individuen, waarvan de een les geeft en de ander les krijgt.

Gasten zijn geïnteresseerden zoals vrienden(-innen) en familie. Binnen het voorgestelde programma zijn zij vrij om een of meerdere keren te komen kijken dan wel een training mee te doen.

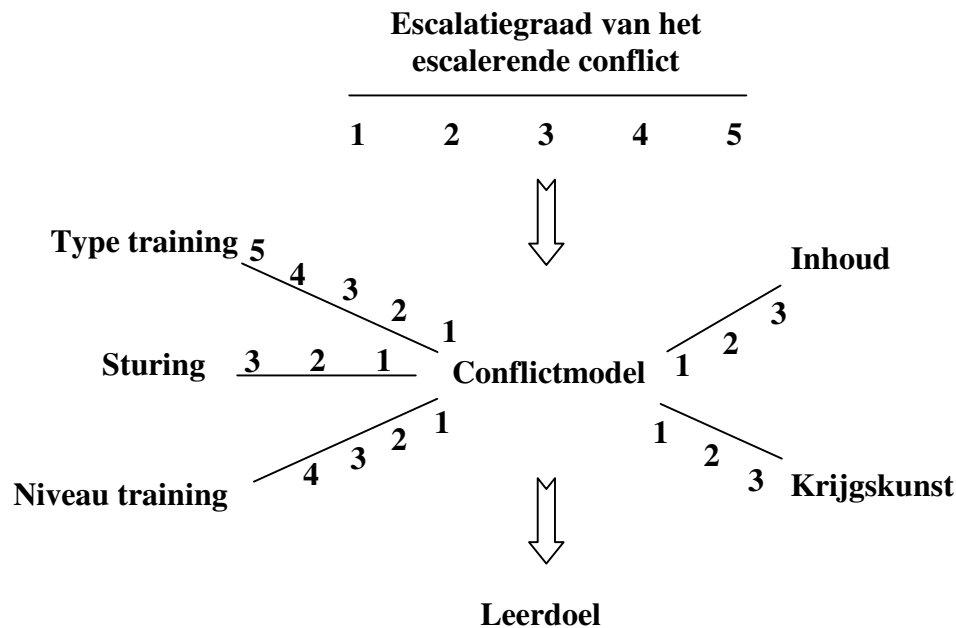
3.2.7 De beschikbare leermiddelen

Het Keuzemodel

De instructeurs van KCW hebben de mogelijkheid de componenten van het programma, zoals vermeld in het overzicht, naar wens in te vullen. Hierbij kunnen zij gebruik maken van onderstaand keuzemodel (Figuur 3.1).

De verschillende componenten van het programma en de mogelijke invullingen zijn gevisualiseerd aan de hand van cijfers. Door de keuzes te omcirkelen en de omcirkelde punten te verbinden kan op een eenvoudige wijze de eenzijdigheid dan wel de diversiteit van de keuzes visueel worden gemaakt. Aan de hand van het lesformulier (zie Bijlage 6) kunnen de gemaakte keuzes worden bijgehouden.

Dit model is ook te gebruiken door de leerlingen. Naar verwachting zullen leerlingen die net begonnen zijn alleen keuzes maken met betrekking tot ervaringen en praktijksituaties. Leerlingen die al langer trainen zijn al wat meer bekend met de verschillende trainingen, niveaus en krijgskunsten. Zij zullen wat meer diverse keuzes maken



Inhoud: (1) Persoonlijke ervaringen, (2) Praktijksituaties, (3) Europese Krijgskunst
Krijgskunst: (1) Ongewapende vormen, (2) Gewapende vormen, (3) Geestelijke vormen
Niveau training: (1) Basis, (2) Tactiek & Techniek, (3) Scenario, (4) Deadzone
Sturing: (1) Instructeur, (2) Leerling, (3) Een derde
Type training: (1) Psychofysiek, (2) Interactie, (3) TARGETS, (4) Kennis en zelfstudie, (5) Sensitivity
Escalatiegraad: (1) Startend, (2) Dreigend, (3) Strijdend, (4) Bedreigend, (5) Levensbedreigend

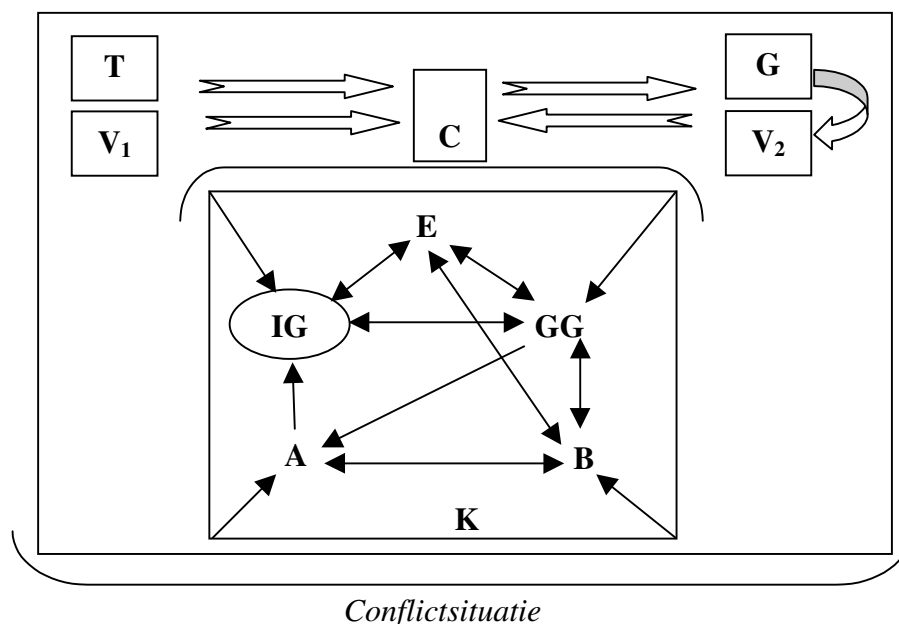
Figuur 3.1: Het Keuzemodel

De lesformulieren

Het is de bedoeling om aan de hand van lesformulieren de gemaakte keuzes met betrekking tot de invulling van het onderwijsprogramma in detail bij te houden. Zie Bijlage 6 voor het lesformulier.

Het Conflictmodel

In het kort komt het model (Figuur 3.2) op volgende neer. Een individu wordt geconfronteerd met een conflictsituatie en vindt hierin aanleiding (T) om in te grijpen. Hij / zij kiest op basis van eerdere ervaringen (V_1), binnen de grenzen van het maatschappelijke en wettelijke kader (K), afhankelijk van de hulp of de tegenwerking van allerlei betrokkenen (B) en afhankelijk van het eigen kunnen (A) een interventie (Gevaarsbeheersing; IG) als antwoord op het grensoverschrijdend gedrag (GG). Het gekozen interventiegedrag bepaalt het verloop (E) en daarmee de afloop van het conflict (C). Een conflict kent gevolgen (G) en deze gevolgen bepalen de vervolgstappen (V_2) die iemand in het conflict kan nemen. De dunne pijlen geven aan dat de componenten elkaar beïnvloeden. De dikke pijlen geven aan dat de ene component tot de andere leidt. Hieronder volgt een nadere uitleg van de componenten. Zie Bijlage 5 voor een uitgebreide uitleg van het model.



Figuur 3.2: Het Conflictmodel

Het conflictmodel is opgesteld ter ondersteuning van het leerproces. Het model kent zijn grondslag in de inzichten uit de krijgskunsten en de conflicttheorie⁶ (in het bijzonder: “transformative mediation”⁷). De krijgskunsten leveren de inzichten met betrekking tot verschillende gedragingen, de conflicttheorie met betrekking tot de dynamiek van conflicten en transformative mediation met betrekking tot interveniërend handelen. Het model is open van opzet. De invulling van het model komt vanuit persoonlijke ervaringen, praktijksituaties en de krijgskunsten.

Verder biedt het een kader op basis waarvan individuen inzichten kunnen verwerven in de dynamiek van conflicten en instructeurs hun lessen kunnen samenstellen. De aspecten die van direct belang zijn voor het beheersen van conflictsituaties vormen namelijk samen het model. Hierdoor is het mogelijk op een eenvoudige wijze een conflictsituatie te (re)construeren; construeren voor lesdoeleinden en reconstrueren voor leerdoeleinden.

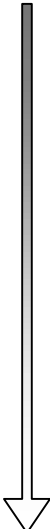
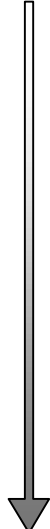
De (re)constructie gebeurt door het invullen van de modelcomponenten (: de conflictaspecten). Verschillende conflictsituaties kunnen zodoende aan bod komen, waardoor personen hun bekwaamheid in gevaarsbeheersing kunnen ontwikkelen. Naarmate iemand vordert in zijn / haar ontwikkeling krijgt het model een meer diverse en uitvoerige invulling en zal een persoon meerdere en complexere conflicten aankunnen.

Een aspect dat bij de (re)constructie in het bijzonder van belang is, betreft de escalatiegraad. Menig onderzoek naar het verloop van conflicten heeft doen blijken dat conflicten verschillende fasen (of gradaties) kennen. KCW hanteert een onderverdeling van vijf gradaties voor het verloop van een conflict (zie ook Tabel 3.7). Elke gradatie vraagt een andere en geavanceerdere aanpak van gevaarsbeheersing.

⁶ het MEKOG-model (B.B. Bunker, A.J. Kil), het conflictwiel (Bernard Mayer), het conflictmodel van Van der Vliet, de escalatieladder van J. Glasl

⁷ Baruch Bush, R.A., & Folger, J.P. (1994). *The promise of mediation. The transformative approach to conflict*. San Francisco: Jossey-Bass. Deze vorm van “mediation” beschouwt een conflict niet als een op te lossen negatief probleem, maar meer als een sociaal proces die dieper gelegen interpersoonlijke verhoudingen en gedragspatronen aan het licht brengt. Patroonherkenning, gedragsverandering, wederzijds begrip en besluitvaardigheid staan centraal in deze benadering in plaats van onderhandeling en wederzijds belangentegemoetkoming.

Tabel 3.7: Specificatie escalatiegraden van een conflict

Escalatiegraad	Kenmerk	Eigen sturingsinvloed	Andermans sturingsinvloed	Gevolgen
1. Startend	– Meningsverschil – Intellectueel “geweld” – Impasse			Constructief
2. Dreigend	– Ruzie – (Non-) Verbaal geweld – Polarisatie			
3. Strijdend	– Gevecht – Fysiek geweld – Tunnelvisie			
4. Bedreigend	– Intimidatie – Emotioneel geweld – Immoraliteit			
5. Levens-bedreigend	– Systematische vernietiging – Dehumanisering – Emotioneel, fysiek en gewapend geweld			
		Afnemend	Toenemend	Destructief

4. De formatieve evaluatie

In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van de opzet en de resultaten van de formatieve evaluatie van het voorgestelde onderwijsprogramma. Er is gekeken naar de validiteit en de verwachte bruikbaarheid van het voorstel. Op enkele benodigde inhoudelijke aanpassingen was de validiteit in orde. Het voorstel was gepresenteerd als handboek voor de instructeurs van KCW. Hoewel inhoudelijk het voorstel als inzichtelijk en als een must om te weten werd beschouwd, als handboek bleek het niet bruikbaar. De aangepaste versie van het voorstel zal dan ook meer de rol krijgen van het basisdocument waarin het raamwerk van het betreffende onderwijsprogramma uiteen is gezet.

4.1 De onderzoeksvraag

Om een uitspraak te kunnen doen over de kwaliteit van het voorgestelde onderwijsprogramma en voor het formuleren van verbeteringssuggesties is een formatieve evaluatie uitgevoerd. Formatieve evaluatie is een integraal deel van het ontwikkelproces (Nieveen, 1997) en levert informatie op die kan worden ingezet om het ontwikkelde voorstel te waarderen en verder te ontwikkelen. Tevens brengt het sterke punten, zwakke punten en verbeterpunten aan het licht. Formatieve evaluatie is dus een kwaliteitsmeting.

Een punt van aandacht hierbij is het concept kwaliteit. Kwaliteit omvat namelijk verschillende aspecten. Nieveen (1999) onderscheidt er drie: validiteit, bruikbaarheid en effectiviteit. Het is voor de uitvoer van een formatieve evaluatie van belang te weten welke van de kwaliteitsaspecten onderzocht worden.

Zo is in deze afstudeeropdracht de effectiviteit niet onderzocht. Effectiviteit betreft de vraag in hoeverre de behaalde resultaten overeenkomen met de gewenste resultaten. Het voorgestelde onderwijsprogramma moet echter nog van start gaan. Hierdoor is het niet mogelijk binnen de kaders van deze afstudeeropdracht uitspraken te doen over de effectiviteit. De aspecten validiteit en verwachte bruikbaarheid zijn wel onderzocht. De onderzoeksvraag luidde dan ook:

*Wat is de validiteit en verwachte bruikbaarheid
van het voorgestelde onderwijsprogramma?*

De **validiteit** betreft de gedegenheid van het voorstel. In hoeverre is het voorstel goed uitgedacht? Er is een onderscheid in constructvaliditeit en inhoudsvaliditeit.

Bij *constructvaliditeit* wordt de structuur van het voorstel beoordeeld. Vormen de programmacomponenten van het voorstel een integraal, uitgebalanceerd en consistent geheel? Welke mate van voorprogrammering is gewenst in relatie tot de mate van keuzevrijheid?

Bij *inhoudsvaliditeit* wordt de fundering beoordeeld. Is het voorstel gefundeerd op relevante en “state-of-the-art” (wetenschappelijke) inzichten? Voor de afstudeeropdracht heeft op dit punt een aanscherping plaatsgevonden. De kennis van de krijgskunsten is eeuwenoud, maar niet achterhaald. “State-of-the-art” betekent voor deze opdracht dan ook de nieuwste inzichten in lijn met de oude kennis van krijgskunsten.

De **bruikbaarheid** betreft de uitvoerbaarheid en de haalbaarheid van het voorstel. In hoeverre kan het voorstel worden ingezet voor de gestelde doelen? Bij *verwachte bruikbaarheid* wordt door deskundigen een inschatting gemaakt met betrekking tot de vraag of er met het product gewerkt kan worden. In de evaluatie van het voorstel is ingegaan op de acceptatie, de inzichtelijkheid, de uitvoerbaarheid en haalbaarheid van het voorstel. Voldoet het voorstel aan de wensen en verwachtingen? Was alles begrijpelijk en helder omschreven en uitgelegd? Gaf het document een helder beeld van het onderwijsprogramma en wat een docent binnen het programma kon ondernemen? Beschikte KCW over de benodigde middelen om het

programma te verwerklijken? Dit zijn enkele vragen die tijdens evaluatie gesteld zijn. In Bijlage 7 staan meer vragen vermeld en in relatie tot het kwaliteitsaspect dat zij meten.

4.2 De opzet

Door gebrek aan tijd, geld en beschikbare middelen is gekozen voor een kleinschalige evaluatie. Nieveen (1997) onderscheidt vier aanpakken die hiervoor geschikt zijn, namelijk screening, expert-appraisal, micro-evaluation en try-out. Bij een screening doorloop je het product op consistentie aan de hand van een checklist. Bij een expert-appraisal wordt de feedback van deskundigen gevraagd. Een micro-evaluation evalueert delen van het product met behulp van een kleine selectie deelnemers uit de uiteindelijke doelgroep. Bij een try-out wordt een volledig uitgewerkt product in een beperkt aantal situaties uitgeprobeerd.

In deze opdracht is gekozen voor het uitvoeren van een expert-appraisal. Screening zou naar verwachting te weinig informatie opleveren en een try-out en een micro-evaluation vielen buiten de mogelijkheden van de opdracht. Het voorstel was nog te prematuur voor een eerste testronde.

De expert-appraisal is uitgevoerd met vijf deskundigen. Er is gekozen voor:

- een onafhankelijke curriculumdeskundige vanuit de faculteit;
- de opdrachtgever;
- een hoofdinstructeur van KCW, die zowel aan particulieren als beroepsgroepen lesgeeft;
- een instructeur in opleiding van KCW, die zich specialiseert in de Europese krijgskunsten;
- een instructeur in opleiding van KCW, die tevens werkzaam is als preventieinstructeur voor het project ‘Kom op voor jezelf! Weerbaarheid voor kinderen in het basisonderwijs’.

De interviews met de experts waren semi-gestructureerd. Dit houdt in dat aan de hand van een lijst met aandachtspunten de interviews werden gehouden. De lijst betreft punten die minimaal aan de orde dienen te komen, maar wanneer en hoe ze aan de orde komen is afhankelijk van het verloop van het gesprek. Op deze manier kunnen specifieke punten van aandacht verder uitgediept worden, zonder dat het doel van het gesprek uit het oog verloren raakt.

Voor de evaluatie zijn deze aandachtspunten verwerkt in vragen (zie Bijlage 7) die vooraf aan het interview zijn toegestuurd. Dit is gedaan om de expert de gelegenheid te geven zich voor te bereiden op het interview. Samen met de vragen zijn het voorstel, de productspecificaties en een begeleidende brief toegestuurd.

Ter geheugensteun en met toestemming van de expert zijn de interviews opgenomen op band. Samen met de gemaakte notities kon hierdoor de feedback goed worden geïnventariseerd en worden samengevat zodat tenslotte de kernvraag kon worden beantwoord.

4.3 De resultaten

4.3.1 De algemene indruk

Elk interview is gestart met de vraag naar de algemene indruk over het voorstel. Het voorstel werd als compleet, omvangrijk en inzichtelijk beschouwd. Het werd beschouwd als raamwerk van het totale onderwijsprogramma. En inhoudelijk werd het voorstel bestempeld als een ‘must’ om te weten voor de instructeurs van KCW.

Het voorstel was gepresenteerd als handboek voor de instructeurs. Uit de evaluatie kwam duidelijk naar voren dat het voorstel als handboek ongeschikt was. Hoewel het voorstel inhoudelijk begrijpelijk en in orde was, werd de schrijftaal te onderwijskundig, te complex en te abstract bevonden voor een praktisch handboek. Als het zou moeten gaan dienen als handboek, dan moet het woordgebruik worden versimpeld. Er moet dan meer gebruik worden

gemaakt van concrete voorbeelden, plaatjes en andere visualisaties en een verklarende woordenlijst.

4.3.2 De validiteit

Constructvaliditeit

Verscheidene vragen (zie Bijlage 7) gingen in op de structuur van het voorgestelde onderwijsprogramma. Vormen de componenten van het programma een integraal, uitgebalanceerd en consistent geheel? Hoe wenselijk is de keuzevrijheid in programmering van het onderwijsprogramma? En sluit het voorstel aan op de productspecificaties van het gewenste onderwijsprogramma?

Naar de mening van de curriculumdeskundige was consistentie aanwezig. Over de balans kon eigenlijk geen uitspraken worden gedaan. De praktijk moet uitwijzen hoe de verschillende componenten tot uiting komen en of dit op een gebalanceerde manier gebeurt. En in hoeverre het voorstel daadwerkelijk invulling geeft aan de productspecificaties moet volgens alle vijf de experts de praktijk uitwijzen. Ze achten de kans groot, vanwege de grote keuzevrijheid in de programmering van het voorgestelde onderwijsprogramma.

Het belangrijkste punt van aandacht betrof de gekozen balans tussen voorprogrammering en keuzevrijheid in het voorgestelde programma. Nu is er voor gekozen weinig voor te programmeren en een grote mate van keuzevrijheid te behouden voor de instructeurs om deze programmering zelf te bepalen.

De curriculumdeskundige vreesde ervoor dat dit een beeld van ad-hoc beleid zou oproepen. Hoe wordt immers een goede opbouw voor de leerling gewaarborgd? Een van de instructeurs in opleiding kaartte een punt aan dat in het verlengde hiervan ligt. De gekozen vrijheid in programmering zou tot lessen(series) kunnen leiden die op de leerlingen ongestructureerd kunnen overkomen. Dit zou misschien de motivatie en het gevoel van voortgang en doelgerichtheid negatief kunnen beïnvloeden. En door teveel persoonlijke invullingen van de instructeurs zou de rode draad van het onderwijsprogramma mogelijk uit het oog verloren kunnen raken.

Met betrekking tot de keuzevrijheid vermoedde de curriculumdeskundige ook dat dit een rol zal spelen bij de implementatie van het programma. De instructeurs moeten kunnen omgaan met die keuzevrijheid. De bruikbaarheid ervan zal dan ook naar de mening van de curriculumdeskundige afhangen van de vaardigheid van de instructeurs in het maken van keuzes uit de verschillende mogelijkheden. De hoofdinstructeur gaf dit ook aan. Instructeurs in opleiding zouden net iets meer structuur (voorprogrammering) nodig hebben voor houvast. ‘Een instructeur voelt een les, een instructeur in opleiding bedenkt een les’, aldus de opdrachtgever.

De hoofdinstructeur kaartte ook aan dat naar verwachting een verandering in denkpatronen bij de huidige en toekomstige instructeurs nodig zal zijn. Veel van de instructeurs van KCW zijn namelijk meer gewend aan vooraf uitgestippelde programma's. En op dit moment houden de meeste instructeurs zich nog te weinig bezig met de verhouding van hun lessen tot het totale onderwijsprogramma.

De keuzevrijheid werd daarentegen toch ook weer nadrukkelijk als zeer prettig en wenselijk aangemerkt. Er zou beter op leerlingen ingespeeld kunnen worden op deze manier, zeker gezien de diversiteit van de doelgroep. De doelgroep zou te divers zijn, de krijgskunsten te omvangrijk en de leereffecten te individueel voor een voorgeprogrammeerd pakket. En teveel voorprogrammeren zou de valkuil openen tot het creëren van kopieën. Dit gaat eigen inbreng en persoonlijke variaties tegen. Hierbij werd de analogie met leren schrijven getrokken. Iedereen leert wel dezelfde basisvormen, maar heeft uiteindelijk een eigen handschrift. Zo ook met het invullen van het onderwijsprogramma. De kerncomponenten zijn

hetzelfde, maar elke instructeur creëert uiteindelijk een eigen ‘identiteit’ en niet een gekopieerde identiteit.

Uiteindelijk is de wens geuit de gekozen balans tussen keuzevrijheid en voorprogrammering te laten zoals het is en op een andere manier de instructeurs (in opleiding) de benodigde handvaten te geven. De aanbevelingen die naar aanleiding van dit aandachtspunt zijn geopperd kunnen hiervoor worden benut. Er was aanbevolen een uitleg met praktijkvoorbeelden toe te voegen over hoe goed om te gaan met de keuzemogelijkheden. Een van de instructeurs in opleiding opperde de toevoeging van een beslisdigram, die een instructeur (in opleiding) kan doorlopen en zodoende zicht op en inzicht krijgt in de verschillende keuzemogelijkheden. En de auteur acht het raadzaam dat het instructeursplatform een actieve rol speelt in de begeleiding en de bevordering van de vaardigheid van de instructeurs in het maken van keuzes uit de verschillende mogelijkheden. Het is dan ook gesteld dat de begeleiding en de opleiding van de instructeurs hier op in moeten spelen.

Inhoudsvaliditeit

Verscheidene vragen (zie Bijlage 7) zijn ingegaan op de fundering van het voorstel. Zijn de invullingen van de verschillende componenten compleet en juist? De interviews zijn voornamelijk ingegaan op de trainingen, het leerdoel, de krijgskunsten en het conflictmodel.

Het verschil tussen de typen trainingen en de niveaus van de trainingen bleek niet geheel duidelijk. De onderscheiden niveaus werden in eerste instantie ook beschouwd als een typering in plaats van een niveauverdeling. Dit leidde tot een verwarring over welke typen trainingen er zouden zijn in het programma.

Er werd geopperd om de onderscheiden typen trainingen te scharen onder het basisniveau. De typen trainingen en de aard van het basisniveau sloten goed op elkaar aan. Door deze herschikking kon er nu sprake zijn van vijf typen trainingen (basis, tactiek & techniek, scenario, deadzone en praktijk), waarbij de basistraining nog verder onderverdeeld kon worden in vijf subtypen trainingen. Deze optie werd overgenomen.

Verder is met betrekking tot de inhoudsvaliditeit nog naar voren gekomen dat het leerdoel wel werd onderschreven, maar moest worden aangescherpt. De krijgskunsten waren correct weergegeven. En tenslotte bleek het conflictmodel inhoudelijk incompleet. Deze moest worden vernieuwd.

4.3.3 De verwachte bruikbaarheid

Verscheidene vragen (zie Bijlage 7) betroffen de vraag of er met het voorstel gewerkt kan worden. Dit bleek niet het geval te zijn.

Voor het *voorstel* gold dat vooral het taalgebruik en het gemis aan concrete voorbeelden het voorstel ongeschikt maakte als handboek voor de instructeurs van KCW. De intenties zijn helder. Inhoudelijk is het ‘must’ voor de instructeurs om te weten. Maar een concretisering, een vertaalslag naar de werkvloer (de lessen) mist.

Desondanks werd het voorstel als een zeer belangrijk document beschouwd. Het brengt het voorgestelde onderwijsprogramma in kaart, voorziet het programma van een onderbouwing en structuur en het maakt voor KCW mogelijk eindelijk alle beschikbare materialen een plek te geven. Het voorstel moet alleen leesbaarder worden gemaakt wil het als handboek kunnen dienen.

Het *keuzemodel* gaf te weinig informatie en had voor de instructeurs nauwelijks een toegevoegde waarde. Het gegeven overzicht van het programma was voldoende en handzamer voor de instructeurs.

Het *lesformulier* was te beperkt en te abstract. Het formulier in combinatie met het keuzemodel dwong naar de mening van de instructeurs wel tot het bewuster maken van keuzes met betrekking tot de lesopzet. En in deze zin had het zeker een toegevoegde waarde. Maar de instructeurs vonden het belangrijker om vast te leggen dan wel na te lezen welke activiteiten tijdens een les zijn uitgevoerd, wat de argumentatie achter de gekozen activiteiten is en wat de resultaten van de lesactiviteiten zijn. De voorgestelde opzet van het formulier geeft alleen weer welke componenten van het programma zijn gekozen. Er is te weinig aandacht voor de concrete uitwerking van de gekozen componenten. Het formulier werd in deze zin te weinig omschrijvend, te abstract en hierdoor onpraktisch bevonden.

De suggestie om leerlingen eventueel aan de hand van het lesformulier voorstellen voor een les te kunnen laten doen, werd niet overgenomen. Zowel de instructeurs als de curriculumdeskundige gaven aan dat de leerlingen hiervoor te weinig voorkennis en te weinig inzicht in het onderwijsprogramma hebben. Ze overzien het geheel niet en zien niet de rode draad van de lessen. Het risico is dan dat er teveel voor persoonlijke voorkeuren wordt gekozen in plaats van een invulling voor de gehele trainingsgroep.

Het concept van een lesformulier is wel overgenomen, maar met de kanttekening dat de waarde van lesformulieren afhankelijk is van de discipline van instructeurs om ze te gebruiken, in de zin van invullen en raadplegen. Dit zou een aandachtspunt zijn voor het instructeursplatform van KCW.

Het *conflictmodel* werd door de opdrachtgever en de hoofdinstructeur zeer belangrijk gevonden voor instructeurs om te kennen. De meeste instructeurs binnen KCW hebben te weinig kennis van en te weinig ervaring met de aspecten en de dynamiek van conflicten en conflictsituaties. Het voorgestelde model bleek echter inhoudelijk incompleet en moest worden vernieuwd.

Verder werd het model zoals voorgesteld niet werkbaar bevonden. De hoofdinstructeur gaf aan dat de visualisatie van het model eigenlijk te theoretisch was en te weinig was toegespitst op toepassing en praktijksituaties. Dit maakte het model lastig te onthouden en niet toepasbaar in de lessen. Hoewel de uitleg van het model voor alle experts wel helder en begrijpelijk was, was de visualisatie voor de opdrachtgever, de curriculumdeskundige en de hoofdinstructeur onduidelijk. Hierdoor moest telkens worden teruggegrepen op de uitleg. Het model schiet dan het doel voorbij. De hoofdinstructeur stelde dat een gebruiker het model moet *herkennen* en niet kennen.

Een van de instructeurs in opleiding achtte het model ook ongeschikt voor tijdens de lessen vanwege het hoge niveau. Als reflectiemiddel zou het zeker geschikt zijn, maar waarschijnlijk ook dan nog voor gevorderden. De meeste beginners missen de voorkennis en de ervaring om een dergelijk model een plaats te geven. Zeker het voorgestelde model was te analytisch en van een te abstract niveau.

Het conflictmodel als leermiddel is wel overgenomen, maar het voorgestelde model moet wel (inhoudelijk) worden vernieuwd, zodat het toegankelijk wordt en eenvoudiger toe te passen.

4.3.4 Het geleverd product

Naar aanleiding van het interview met de curriculumdeskundige is in de interviews met de opdrachtgever, de hoofdinstructeurs en de instructeurs in opleiding nog aandacht besteed aan de vraag wat voor een product naar de mening van de geïnterviewde geleverd is.

Voor allen was het duidelijk dat er een raamwerk was geleverd. Door de gekozen opzet werd de analogie getrokken met een ‘ladenkast’, die het voor KCW mogelijk maakt alle beschikbare materialen met betrekking tot de Europese krijgskunsten een plek te geven.

Verder vonden de instructeurs in opleiding in dit voorstel een hulpmiddel voor het opzetten van de lessen in de vorm van een overzicht met ijkpunten en een graadmeter voor de kwaliteit van de opzet van de lessen. De hoofdinstructeur en de opdrachtgever beschouwde dit voorstel als een soort naslagwerk met achtergrond informatie voor hun lesopzetten, waarop men kan terugvallen als er even geen inspiratie is voor een les.

Tenslotte werd het beschouwd als de sterk benodigde basis voor verdere uitwerkingen van het onderwijsprogramma.

4.4 De conclusie

Uit de interviews is naar voren gekomen dat de *constructvaliditeit* in orde is. Een belangrijk punt van aandacht was wel de balans tussen de mate van voorprogrammering van het programma en de mate van keuzevrijheid in het bepalen van deze voorprogrammering. Er is besloten om de huidige balans te behouden. De interne instructeursopleiding zullen de instructeurs (in opleiding) de benodigde begeleiding, handvaten en concretisering moeten gaan meegeven.

De *inhoudsvaliditeit* is in grote lijnen in orde. Alleen het conflictmodel moet in zijn geheel worden vernieuwd. De trainingen zullen iets anders worden ingedeeld en het leerdoel moet alleen worden aangescherpt.

De *verwachte bruikbaarheid* laat echter op het punt van leesbaarheid te wensen over. Het voorstel is voor de organisatie een belangrijk document. Als handboek voor de instructeurs van KCW is het echter ongeschikt. Het mist de vertaalslag naar de werkvloer en het taalgebruik moet simpeler en meer visueel.

Het voorgestelde keuzemodel voldoet om dezelfde redenen niet aan de wensen. Deze zal worden verwijderd en worden ondervangen met het programmaoverzicht.

Ook moeten het conflictmodel en het lesformulier worden aangepast qua inhoud en qua vormgeving. In het voorstel zijn ze te abstract en te theoretisch.

De mogelijkheid voor leerlingen om ook voorstellen voor invullingen van het programma lessen te geven wordt niet overgenomen. De input en feedback van leerlingen worden op andere wijzen vergaard.

Tenslotte hadden de opdrachtgever, de hoofdinstructeur en de instructeurs in opleiding het idee dat er nu een raamwerk en een basis ligt. Dit raamwerk en basis maakt het naar hun mening voor KCW mogelijk materialen met betrekking tot de Europese krijgskunsten een plek te geven en verdere concretisering van het onderwijsprogramma uit te werken. En met de vele keuzemogelijkheden achten zij en de curriculumdeskundige de kans groot dat het gewenste onderwijsprogramma verwerkelijkt wordt. Maar dit moet de praktijk uitwijzen.

Het voorstel wordt op basis van deze gegevens aangepast. Het zal niet langer de rol hebben van handboek voor de instructeurs. Het zal het raamwerk van het onderwijsprogramma worden, waarin de uitgangspunten, de componenten en de keuzemogelijkheden van het programma zijn vastgelegd en staan uitgelegd. Op basis hiervan zullen vervolg documenten, zoals het instructeurshandboek, worden samengesteld. Verder zullen in het voorstel de inhoud (in het bijzonder het conflictmodel) worden geactualiseerd. Het lesformulier wordt door KCW zelf aangepast.

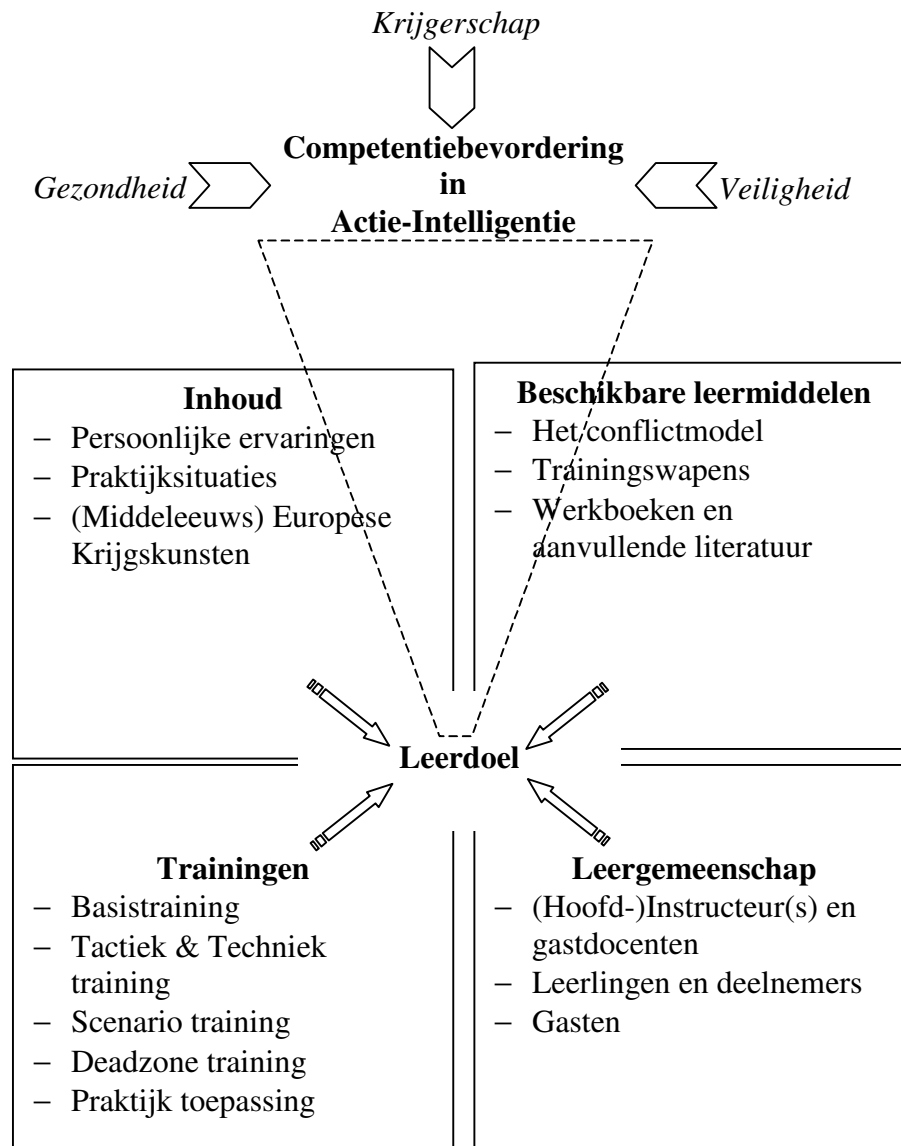
De gemaakte aanpassingen staan in het volgende hoofdstuk uiteengezet.

5. De aangepaste delen van het voorgestelde onderwijsprogramma

Uit de resultaten van de formatieve evaluatie is gebleken dat delen van het voorstel moesten worden aangepast. Deze delen betreffen: het leerdoel, de trainingen en het conflictmodel. Het programmaoverzicht is ook aangepast. De onderverdeling in componenten, de concentrische structuur en de drie pijlers waaruit het leerdoel voortvloeit komen hierdoor beter tot uiting. Alle gemaakte aanpassingen staan in dit hoofdstuk uitgewerkt.

5.1 Het programmaoverzicht

Naar aanleiding van de evaluatie is er voor gekozen om toch ook het programmaoverzicht aan te passen. Er is gezocht naar een vorm waarin de onderverdeling in componenten, de concentrische structuur en de drie pijlers waaruit het leerdoel voortvloeit duidelijker zichtbaar zijn. Dit heeft geleid tot Figuur 5.1.



Figuur 5.1: Het voorgestelde onderwijsprogramma

5.2 Het leerdoel

Uit de evaluatie is naar voren gekomen dat het leerdoel moest worden aangescherpt. Het leerdoel is nu als volgt uitgewerkt.

Gedragingen kunnen grensoverschrijdend worden. Conflicten zijn hier goede voorbeelden van. Het conflict start vaak met een onenigheid over standpunten. Als beide partijen echter niet bereid zijn andermans standpunten te erkennen en zich zelfs aangevallen voelen door het standpunt of de manier waarop deze verdedigd wordt, dan verhardt de aanpak. De vijandigheid neemt toe en open communicatie neemt af. Het conflict zet door en ontwikkelt een potentie om uit te monden in vergaande geweldshandelingen. Als de communicatie niet meer wordt hervat of kan worden hervat en de personen elkaar blijven treffen en elkaar blijven aanvallen, dan barst de spreekwoordelijke bom. De ander moet een lesje worden geleerd. De ander moet worden teruggepakt. De ander zal er van langs krijgen. Ofwel, de ander wordt niet meer als volwaardig aangezien en respect is ver te vinden. Om kracht bij te zetten in de aanval worden de emoties van de ander bespeeld en er wordt duidelijk gemaakt dat deze moet opgeven, want anders...gaat hij / zij er aan. Een meningsverschil is ontaard in een conflict waarbij grensoverschrijdende handelingen niet worden geschuwd.

Het onderwijsprogramma is gericht op het leren omgaan met deze ontaarding en bijbehorende grensoverschrijdende gedragingen. Het is zaak dat individuen hun persoonlijke weerbaarheid vergroten zodat zij zich er tegen kunnen weren. Het is ook zaak dat individuen grensoverschrijdend gedrag herkennen en de gevolgen ervan inzien zodat ze het zelf niet zullen toepassen of oproepen. Door middel van het bevorderen van de competentie in actie-intelligentie wordt het mogelijk gemaakt niet meer, dan wel minder snel, slachtoffer te worden van machtsmisbruik of aangezet te worden tot grensoverschrijdend gedrag. Het leerdoel van het onderwijsprogramma is dan ook:

Competentiebevordering in actie-intelligentie

Actie-intelligentie betreft het met een ontspannen, deëscalerende en schakelende handelswijze omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag. Dit wil zeggen dat iemand altijd de ingezette handelswijze moet kunnen blijven bijstellen, altijd moet kunnen blijven nadenken en bewegen en altijd flexibel moet blijven om te kunnen inspelen op veranderende situaties en escalaties. Verder vereist het een bepaald bewustzijn, denkniveau en ervaring. Dit ontwikkelt zich door middel van de training van o.a. principes en strategieën, tactieken en technieken en het opdoen van ervaring.

Voor de bevordering van actie-intelligentie beroept KCW zich op de krijgskunsten. Van oudsher hebben deze een focus op drie pijlers, namelijk krijgerschap, veiligheid en gezondheid. Actie-intelligentie vloeit hieruit voort.

– *Krijgerschap*

- ♣ Initiatie in en bewustwording van het mens-zijn;
- ♣ Niet bang zijn voor jezelf (: trots zijn en vertrouwen hebben);
- ♣ Niet weglopen voor conflicten en (eigen) problemen;
- ♣ Evenwichtig, geaard en vrolijk zijn ondanks tegenslagen en depressies;
- ♣ Bewust zijn van de eigen rol in de maatschappij;
- ♣ Openstaan voor anderen.

– *Veiligheid*

- ♣ Preventief en deëscalerend handelen;
- ♣ Handelen in verhouding tot de aanval (subsidiariteit) en met de minst vergaande verweermiddelen (proportionaliteit);
- ♣ Verdedigen en waarborgen van de eigen veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet;

- ♣ Onderkennen, herkennen en omgaan met angsten, onzekerheden, conflicten en agressie (= weerbaarheid);
- ♣ Geestelijk bereid en fysiek kundig zijn om te kunnen en willen ingrijpen bij en tijdens fysieke escalaties (= zelfverdediging);
- ♣ In het moment kunnen kiezen en handelen om het gevecht te stoppen (= vechtkunst);
- ♣ Het tot uiting brengen van de bereidheid verder te gaan dan de ander om te overleven, indien nodig tot in het uiterste (= survival);
- ♣ Natuurlijk handelen, bewust worden, eigen maken en benutten van de eigen potenties (= krijgskunst).

– *Gezondheid*

- ♣ Bereiken van lichamelijk fitheid;
- ♣ Omgaan met de eigen energie;
- ♣ Reguleren van spanning en stress.

Ontspannen handelen betekent ondanks stress en spanning in staat zijn rustig te blijven. Stress en spanning kan leiden tot starheid in denken en doen. Met name tijdens (fysieke) conflicten is het van belang mentaal en fysiek in beweging te blijven en open te blijven staan voor prikkels uit de directe omgeving. De rust en flexibiliteit van ontspanning is nodig om te kunnen deëscaleren en te schakelen.

Deëscalerend handelen houdt in de ontaarding in grensoverschrijdend gedrag tegen gaan en het starten van een ander en nieuw proces. Dit betekent speler van het spel worden en niet langer bespeeld worden als een pion. Uitingen en / of aanvallen door de ander zijn dan geen aanknopingspunten meer voor verdere escalatie. Het zijn kansen en mogelijkheden om het oude proces te keren. Beëindiging van het conflict vindt ook niet meer plaats ten koste van de ander, maar dankzij de ander. En grensoverschrijdend gedrag verwordt grensstellend gedrag.

– *Voorbeeld van escalerend handelen:*

Twee agenten willen een persoon meenemen naar het bureau. Deze persoon pleegt passief verzet, dat wil zeggen dat hij niet slaat en schopt, maar ook niet vrijwillig meegaat naar het bureau. De twee agenten werken de persoon daarom maar naar de grond, maar de persoon schijnt alsnog niet mee te willen naar het bureau. Agent A begint vervolgens aan de linkerarm te trekken en agent B aan de rechterarm. Het lijkt er op dat de persoon nog steeds niet mee wil werken. De agenten lossen de situatie op door middel van het toepassen van excessief geweld. Op het bureau blijkt dat de persoon wel wilde meewerken, maar respectvoller aangesproken wilde worden.

– *Voorbeeld van deëscalerend handelen:*

Twee agenten willen een persoon meenemen naar het bureau. Deze persoon pleegt passief verzet, dat wil zeggen dat hij niet slaat en schopt, maar ook niet vrijwillig meegaat naar het bureau. Beide agenten blijven rustig en kiezen er voor de persoon op een andere manier aan te spreken. Er wordt uitgelegd waarom de betreffende persoon mee moet naar het bureau en wat de gevolgen zijn van niet meewerken en verzoeken hem alsnog vrijwillig mee te gaan naar het bureau.

Schakelend handelen betekent ondanks stress en spanning in staat zijn per situatie en per moment van reactie (gedrag) kunnen wisselen, keuzes kunnen maken en doeltreffend en professioneel kunnen blijven handelen.

De tegenhanger is tunnelvisie. Tunnelvisie betekent ten tijde van stress en spanning geblokkeerd raken, nog maar één handelswijze voor ogen hebben en niet meer in staat zijn hiervan af te wijken. Dit houdt in per situatie en per moment patroonmatig reageren, de omgeving uit het oog verliezen en minder weerbaar zijn tegen (eigen) grensoverschrijdend gedrag.

– *Voorbeeld van tunnelvisie:*

Tijdens uitgaansavond valt een groep dronken lui willekeurig langslopende burgers lastig. Een persoon die nietsvermoedend langs de groep loopt, wordt bij de arm gepakt en krijgt te horen niet zomaar langs te mogen lopen. De persoon probeert door te lopen, maar wordt teruggetrokken. De dronkenman herhaalt zijn uitspraak maar nu stilliger en luider waardoor de anderen van de groep zich omdraaien. De passerende persoon raakt gefrustreerd en probeert zich al vloekend los te rukken en verder te lopen. Hierdoor raakt de dronkenman geïrriteerd en wil een gevecht starten. Hij laat de passerende los om te slaan en deze maakt zich uit de voeten om zich in veiligheid te brengen. De groep dronken lui loopt lachend verder.

– *Voorbeeld van schakelend handelen:*

Tijdens uitgaansavond valt een groep dronken lui willekeurig langslopende burgers lastig. Een persoon die nietsvermoedend langs de groep loopt, wordt bij de arm gepakt en krijgt te horen niet zomaar langs te mogen lopen. De persoon reageert door terug te stappen, de dronkenman te bedanken voor de herinnering en rechtsomkeert te maken om een andere route naar huis te kiezen.

Competentiebevordering in actie-intelligentie betreft het ontwikkelen en uitbouwen van een bepaald gedrag. Binnen KCW wordt gedrag beschouwd als het resultaat van de interactie tussen de gedragsdimensies animaal (“natural responses”, instincten, intuïties, emoties), cognitief (kennis, strategieën en wijsheden), motivationeel (doelen en wilskracht), sociaal-communicatief (taal en omgangsvormen) en psychofysiek (bewegingen en vaardigheden). Competentiebevordering in actie-intelligentie betekent dan het ontwikkelen en verder uitbouwen van het geheel van bewegingen, vaardigheden, taal, omgangsvormen, doelen, wilskracht, kennis, strategieën, wijsheden en natuurlijke reacties (: competentiebevordering), dat ten grondslag ligt aan een ontspannen, deëscalerende en schakelende manier van omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag (: actie-intelligentie).

5.3 De typen trainingen

Uit de evaluatie is naar voren gekomen dat de trainingen anders ingedeeld diende te worden. De onderverdeling is nu als volgt. Er zijn vijf hoofdtypen trainingen, zie Tabel 5.1, en de basistraining is verder onderverdeeld naar vijf typen oefeningen, zie Tabel 5.2. De andere trainingen zijn gebleven zoals ze waren.

Tabel 5.1: Uiteenzetting trainingstypen

Trainingstypen	Bedoeld voor...	Toetsing voor...
Basis	Bewustwording en oefening van de fundamentele manieren van bewegen en handelen	Voorkennis
Tactiek en Techniek	In beweging de juiste handelswijze bedenken en uitvoeren	Voorkennis & Basis-niveau
Scenario	Binnen nagespeelde kaders de juiste handelswijze kiezen en hanteren	Voorkennis, Basis- & Techniek-niveau
“Deadzone”	In onbekende en onverwachte situaties <i>moeten</i> handelen	Voorkennis, Basis-, Techniek- & Scenario-niveau
<i>Praktijk</i>	Geleerde toepassen in dagelijks leven	Alle voorafgaande niveaus

Basis

Voor het kunnen omgaan met gedragingen is het van belang inzicht te hebben in de aard van menselijk gedrag. Welke gedragsdimensies zijn er, wat houden ze in en hoe beïnvloeden ze gedrag? Wat is mogelijk, wat zijn de beweegredenen, wat zijn de effecten en hoe kun je daarop anticiperen en inspelen en wat is daarvoor nodig?

Het bewust worden van en verder ontwikkelen van de vijf onderscheiden gedragsdimensies (zie §2.3.2; §3.3.4; Tabel 5.2) staat in de basistraining centraal. Hoe bewuster en beter de interactie tussen de gedragsdimensies verloopt, des te beheerster en adequater iemand handelt.

Voor het bewust worden van en het ontwikkelen van de dimensies zet KCW allerlei soorten oefeningen in, elk specifiek gericht op een gedragsdimensie. Tabel 5.2 zet ze uiteen.

5.4 Het Conflictmodel

Uit de evaluatie is gebleken dat het conflictmodel moest worden vernieuwd. KCW had hieromtrent vanuit Systema nieuwe informatie verkregen. Op basis van deze informatie is het conflictmodel aangepast.

Het aangepaste conflictmodel (zie Bijlage 8) toont nu het volgende. De conflictsituatie is een samenspel van gedragingen (actie-intelligentie en grensoverschrijdend gedrag), beïnvloedende aspecten (zie Tabel 2 in Bijlage 5) en de mate van escalatie (zie Tabel 1 in Bijlage 5). De gedragingen betreffen een cyclisch proces van observeren, voorbereiden, handelen, beëindigen en reflecteren (c.q. time-outs). Hierbij is het handelen het resultaat van de interactie tussen vijf gedragsdimensies, namelijk de animale, de cognitieve, de motivationele, de sociaal-communicatieve en de psychofysieke dimensie. Allerlei handelingen zijn mogelijk, zoals waarschuwen, corrigeren, aanvallen, loskomen, achtervolgen etc. Deze handelingen komen voort en staan beschreven en uitgelegd in de verschillende krijgskunsten.

Het aangepaste conflictmodel dient nog steeds ter ondersteuning van het leerproces. De bedoeling is ook nog steeds het geven van een houvast waarmee individuen inzichten kunnen verwerven in de dynamiek van conflicten en waarmee instructeurs hun lessen kunnen ondersteunen. En door middel van het invullen van de modelcomponenten kan nog steeds op een relatief eenvoudige wijze een conflictsituatie worden ge(re)construeerd. En naarmate iemand vordert in zijn / haar ontwikkeling kan ook het aangepaste model een meer diverse en uitvoerige invulling krijgen en zal een persoon meerdere en complexere conflicten aankunnen.

Tabel 5.2: Uiteenzetting van de typen oefeningen voor de basistraining

Type oefening	Soorten	Gericht op	Gedragsdimensie
Psychofysieke oefeningen	– Ontspanningsoefeningen – Gymnastische oefeningen – Chi-oefeningen & concentratie oefeningen – Ademhalingsoefeningen – Psychotraining	– Balans & ontspanning – Motoriek & beweging – Energie & kracht – Ademhaling – (Para)Psyche & (onder)bewustzijn	Psychofysiek
Interactie-gerichte oefeningen	– Gedragsspellen – Rollenspellen	– Sociale interactie – Begrip, inzicht en respect – (Non) Verbale communicatie – Samenwerken	Sociaal-communicatief
“T.a.r.g.e.t.s.”-practice	Targets is een afkorting van: task, authority, recognition, grouping, timing en stamina. Vertaald naar het Nederlands betekent dit: doelen stellen, leiderschapsrollen vervullen, (h)erkenning van prestaties, groepswerk, reflecteren, tijdsplanning en pit Door tijdens de training de verschillende aspecten van conflictsituaties in alsmaar gewijzigde vorm te introduceren wordt een persoon geprikkeld zijn t.a.r.g.e.t.s. te ontwikkelen en te verfijnen.	– Wilskracht – Doorzettingsvermogen – Doelgerichtheid – Besluitvaardigheid – ‘Pit’	Motivationeel
Kennis-gerichte oefeningen	– Geheugenspellen – Strategiespellen – Puzzels – Papers	– (Meta-)Cognitieve processen en – vaardigheden – Kennis en strategie	Cognitief
“Sensitivity” oefeningen		– Bewustwording- en gewaarwordingsprocessen – “Natural responses” – Instinct, intuïtie en emotie	Animaal

6. Reflectie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk wordt teruggeblikt op de afstudeeropdracht. In §6.1 wordt gereflecteerd op de gemaakte keuzes. In §6.2 worden aanbevelingen gedaan met het oog op de verder uitbouw van het voorgestelde onderwijsprogramma.

6.1 De reflectie

De afstudeeropdracht spitste zich toe op het ontwikkelen van een onderwijsprogramma voor Kenniscentrum Weerbaarheid (KCW). De centrale ontwerp vraag was: “*Wat is de structuur en invulling van een hedendaags, op (middeleeuws) Europese krijgskunsten gebaseerd onderwijsprogramma voor de vergroting van de persoonlijke weerbaarheid?*”. Door middel van een instrumentele ontwerpaanpak is een onderwijsprogramma ontwikkeld dat eeuwenoude krijgskunsttradities een hedendaagse inpassing geeft opdat individuen leren binnen de kaders van de wet hun persoonlijke veiligheid en welzijn en die van anderen te waarborgen en te verdedigen. Terugblikkend op de gehanteerde werkwijze en het voorgestelde programma zijn een aantal punten op te merken.

6.1.1 De gehanteerde werkwijze

Tijdens het afstuderen had de auteur (de afstudeerder) een uitvoerende rol in het ontwikkelproces en vervulde de opdrachtgever een informerende rol in de afstudeerbegeleiding, het overleg en de formatieve evaluatie. Deze rolverdeling vergde echter veel begrip en inzicht van de auteur in de krijgskunstwereld van de opdrachtgever. En vice versa betekende dit voor de opdrachtgever begrip en inzicht in de onderwijskundige wereld van de auteur. In dit geval waren de beide werelden beide partijen niet vreemd, maar toch meent de auteur dat een andere rolverdeling meer maatwerk had kunnen opleveren.

In de huidige rolverdeling vervulde de opdrachtgever de rol van leverancier van de benodigde informatie. Door het omdraaien van deze rolverdeling wordt de auteur de leverancier van de benodigde informatie en de rol van ontwikkelaar komt bij KCW te liggen.

Het ontwikkelproces zal dan meer plaatsvinden binnen de wereld van KCW. De betreffende ontwikkelaars binnen KCW kijken meer vanuit de bril van KCW. Ze spreken dezelfde taal. Ze kennen de weg in de krijgskunst en de materialen bij KCW. En ze kennen de doelgroep en de lespraktijk uit eerste hand. De aanwezige expertise kan veel directer worden ingezet en er kan veel meer nauwsluitend op de wensen en bedoelingen worden ingespeeld, dan dat de auteur dit kon.

De auteur ziet in deze rolverschuiving een centrale rol weggelegd voor het instructeursplatform van KCW. In dit platform is sprake van diverse achtergronden, meerdere niveaus en veel deskundigheid omtrent de krijgskunsten. De instructeurs van het platform staan dicht bij het vuur. Het ontwikkelde onderwijsprogramma zal aandachtspunten hebben, specifiek horend bij het programma en die pas ten tijde van de lespraktijk van zich doen gelden. Deze kunnen eerder dan nu het geval was ter sprake worden gebracht. En de daadwerkelijke bruikbaarheid zal naar verwachting eerder blijken. De instructeurs zullen, uit praktische overwegingen, sneller toewerken naar praktische uitwerkingen van de wensen c.q. eisen. Nu heeft eerst een uitvoerig vooronderzoek plaatsgevonden op basis waarvan productspecificaties zijn opgesteld. Deze zijn geconcretiseerd in een voorstel en dit voorstel is geëvalueerd op validiteit en verwachte bruikbaarheid. Het voorgestelde programma moet nog in praktijk worden gebracht en een handleiding voor de instructeurs moet nog worden uitgewerkt. De daadwerkelijke bruikbaarheid moet dus nog blijken.

Tijdens het afstuderen was er echter te weinig tijd en mankracht aanwezig bij KCW om het instructeursplatform deze rol te laten vervullen. Een extra overweging om de instructeurs een centrale rol in het vervolgtraject te geven, is dat de auteur in zijn werkwijze twee zaken over het hoofd heeft gezien en KCW wil behoeden hetzelfde te doen.

In eerste instantie betreft het de wensen c.q. eisen van de instructeurs van KCW. Bij de ontwikkeling van het voorgestelde onderwijsprogramma is de auteur uitgegaan van de wensen c.q. eisen van KCW en haar doelgroepen (zie §2.4), maar niet die van de instructeurs in het bijzonder. De wensen van de instructeurs blijken, terugblikkend op het proces, onbewust maar abusievelijk te zijn gelijkgesteld aan die van de organisatie. Hierdoor is een voorstel geleverd die wel voldoet aan de gestelde specificaties, maar iets anders voorstelt dan de auteur voor ogen had. Het geëvalueerde voorstel bleek meer een basisdocument te zijn, waarin het gehele onderwijsprogramma in kaart staat gebracht, dan een handboek waarmee de instructeurs van KCW hun lessen(series) konden samenstellen.

In tweede instantie is de rekenschap met toekomstige vernieuwingen deels over het hoofd gezien. Bij de ontwikkeling van het onderwijsprogramma was vernieuwing een belangrijk aandachtspunt. KCW moest het programma zelfstandig kunnen doorontwikkelen. De concentrische structuur van het programma was het resultaat. Maar door de gehanteerde werkwijze van de auteur zijn de opdrachtgever, de instructeurs en eventuele andere programmaontwerpers binnen KCW niet geconfronteerd met het onderwijskundig denken dat dergelijke vernieuwingen in goede banen kan leiden. De gevolgde stappen, de gestelde vragen, de gemaakte overwegingen en keuzes, de gehandhaafde criteria zijn hierdoor niet goed bekend, inzichtelijk en navolgbaar voor de huidige en toekomstige programmaontwikkelaars binnen KCW.

De auteur realiseert zich naar aanleiding van het bovenstaande dat bij de aanname van de opdracht hij zich de rol van probleemoplosser heeft toebedeeld. Dit is een stap die de auteur min of meer van nature maakt, maar die niet in elke situatie nodig of gewenst is. De volgende gezegde vindt de auteur dan ook van toepassing: ‘Geef een man een vis, dan eet hij die dag. Leer hem vissen en hij eet voor de rest van zijn leven.’. Door de uitvoerende rol op zich te nemen heeft de auteur KCW voorzien van een vis (het voorgestelde onderwijsprogramma). Door de uitvoerende rol bij KCW te leggen had de auteur de programmaontwikkelaars binnen KCW kunnen leren vissen (ontwikkelen van het onderwijsprogramma) of op zijn minst kunnen begeleiden en faciliteren bij het vissen.

Voor de programmaontwikkelaars van KCW zit, naar de mening van de auteur, het leren vissen in het leren stellen van de juiste vragen en niet zozeer in het leren hanteren van specifieke ontwerpaanpakken / -methoden. De bedoelde vragen zijn voornamelijk gericht op:

- het helder (op papier) krijgen wat men wil met betrekking tot (de componenten van) het onderwijsprogramma;
- en het inzicht verwerven in het waarom van de voorgestelde c.q. gemaakte keuzes.

Met name de waarom-vraag acht de auteur van belang voor KCW. Deze vraag legt overtuigingen, meningen, gedachten en redeneringen van de betrokkenen in het ontwikkelproces bloot. Een gezamenlijk inzicht hierin draagt bij aan de neuzen in één richting krijgen.

De auteur had in deze aanpak het leerproces kunnen begeleiden en faciliteren. Hij had kunnen faciliteren door (onderwijskundige) informatie te leveren die KCW kan gebruiken om antwoorden te genereren op de vragen wat men wil en waarom. Hij had kunnen begeleiden door het helpen bij het stellen van de vragen zoals een dialoogvoerder dat doet in een Socratische dialoog.

In het licht van het bovenstaande, is ten tijde van het schrijven van dit hoofdstuk in het voorgestelde programma een reeks kritische vragen opgenomen. Deze vragen kunnen de programmaontwikkelaars binnen KCW helpen bij de integratie en onderlinge afstemming van vernieuwingen in de invullingen van de programmacomponenten.

6.1.2 Het voorgestelde onderwijsprogramma

Het voorgestelde onderwijsprogramma bestaat uit vijf hoofdcomponenten die meerdere mogelijke invullingen voor het programma bevatten. De componenten (en hun invullingen) zijn nog niet verweven, maar wel afgestemd op elkaar en hangen concentrisch met elkaar samen. Dit betekent enerzijds dat in het programma nog niet is voorgeprogrammeerd wanneer in het trainingsseizoen welke typen trainingen en oefeningen welke inhouden zullen overdragen. Anderzijds betekent het dat alle combinaties gericht zullen zijn op het bereiken van het leerdoel (het centrum van het programma). Het betekent ook dat pas als een instructeur een les of een lessenserie samenstelt de (invullingen van de) hoofdcomponenten verweven worden tot een geheel. Deze structuur was gekozen om het programma geschikt te maken voor het snel integreren van veranderde wensen en voortschrijdende inzichten en om te voorkomen dat het geheel verzandt in een verzameling onsamenhangende lessen (-series).

Vier aandachtspunten zijn naar aanleiding van het voorgestelde programma op te merken. Ten eerste het punt van de opbouw. Waarborgt deze structuur een goede opbouw voor de leerlingen? Nee. De opbouw voor de leerlingen zit enerzijds opgesloten in de krijgskunsten zelf. De krijgskunsten zijn intrinsiek gelaagd. Dit betekent dat sommige inhouden vooraf (moeten) gaan aan andere inhouden. Door deze inhouden in de lessen af te wisselen krijgen de leerlingen deze opbouw mee, ook bij het eventueel onregelmatig volgen van de lessen. Anderzijds zit de opbouw opgesloten in de continuïteit van de lessen. Dit betekent dat nieuwe lessen terug grijpen op voorgaande lessen. De voorgaande lessen worden zodoende voortgezet en verder uitgediept. De lessen bouwen dus voort op elkaar.

Ten tweede het punt van vooruitgang. Waarborgt het voorgestelde programma de vooruitgang van de leerlingen? Nee. Het zijn de instructeurs van KCW die de vooruitgang van de leerlingen als een groep en individueel waarborgen. Tevens maken zij de vooruitgang inzichtelijk voor de leerlingen. Het is namelijk voor de leerling lastig in te zien welke vooruitgang zij hebben geboekt. Er is vooraf vastgelegde en inzichtelijke opbouw en er zijn geen vastgelegde toetsmomenten die de leerling als ijkpunten kan gebruiken.

Dit vraagt echter veel van de oplettendheid van de instructeur en diens vaardigheid om die oplettendheid te vertalen naar keuzes met betrekking tot de opzet van een les. De instructeur moet de leerlingen min of meer kunnen lezen. De instructeur zal zijn / haar keuzes ook verder moeten doordenken. De keuzes die betrekking hebben op de les- en programmaopbouw zijn immers niet vooraf gemaakt. Dit vraagt veel begrip van, inzicht in en rekenschap met de factoren die bij KCW en de betreffende groep leerlingen van invloed zijn. Al met al vraagt dit ook veel flexibiliteit van de instructeur. Hij / zij moet voortdurend reflecteren en schakelen om te kunnen inspelen op de veranderlijke groep leerlingen, zonder dat de vooruitgang tot stiltand komt.

Dit levert het derde aandachtspunt op. Is dit niet te veel gevraagd van personen die in hun vrije tijd en zonder specifieke instructeursopleiding lessen willen verzorgen? Voor de huidige instructeurs (in-opleiding) blijkt dat niet zo te zijn. Zij vervullen deze rol al op deze manier. Daar komt bij dat wat er van hen wordt gevraagd belangrijke aspecten zijn binnen de krijgskunst, te weten oplettendheid, doordenken, rekenschap met de omgeving en flexibiliteit. En net als de leerlingen moeten ook de instructeurs hun krijgskunst in de praktijk kunnen brengen en ook kunnen blijven reflecteren en schakelen. Hoe beter zij dit kunnen, des te competenten ook zij worden in actie-intelligentie. Maar blijft dit zo?

Het vierde punt betreft dan ook de continuïteit van het voorgestelde programma. Het programma is geschikt gemaakt voor snel veranderende wensen en voortschrijdende inzichten. Maar is het ook geschikt voor veranderende gebruikers? De auteur realiseert zich dat het voorgestelde programma is opgesteld met het oog op de huidige personele bezetting van het instructeursplatform. Maar wat als de samenstelling verandert? Kunnen de nieuwe instructeurs omgaan met dit programma? Moet de structuur en invulling van het programma

aanpassen aan de nieuwe instructeurs of moeten de nieuwe instructeurs leren omgaan met de specifieke opzet van het programma? Of hoeft alleen het handboek voor de instructeurs worden aangepast? De auteur is van mening dat dit vraagstuk alleen binnen KCW kan worden beantwoord, vooraf aan de verder uitbouw van dit voorgestelde onderwijsprogramma.

6.2 De aanbevelingen

Het voorgestelde onderwijsprogramma moet nog in de praktijk worden gebracht. Hoe het programma verder tot uiting komt zal de toekomst dus moeten uitwijzen. Ter ondersteuning hiervan worden de volgende aanbevelingen gedaan.

Het is aan te bevelen het instructeursplatform een centrale rol toe te bedelen in het verder uitbouwen en doorontwikkelen van het onderwijsprogramma en de vervolgproducten. De aanwezige expertise kan dan veel directer worden ingezet en er kan veel meer nauwsluitend op de wensen en bedoelingen worden ingespeeld van de leergemeenschap van KCW.

Het is van belang in het vervolgtraject *toekomstige* ontwikkelaars en instructeurs zo snel mogelijk te betrekken in het proces. Stappen, vragen, keuzes, criteria e.d. zijn zodoende ook voor de “nieuwe generatie” bekend, inzichtelijk en navolgbaar. En de wensen van de nieuwe generatie kunnen hierdoor vroegtijdig worden meegenomen in de besluitvorming over vervolgstappen. Dit voorkomt problemen in de continuïteit en de overdracht van werkzaamheden.

Verder is het raadzaam bij het doorontwikkelen van het onderwijsprogramma extra aandacht te besteden aan de afstemming met de interne instructeursopleiding van KCW. Het voorgestelde onderwijsprogramma vraagt veel van de instructeurs. De instructeurs die momenteel het programma verzorgen kunnen aan deze vraag voldoen, maar het is van belang dat dit zo blijft. Het is van cruciaal belang dat zij voldoende en adequaat opgeleid blijven om aan deze vraag te kunnen blijven voldoen.

Tenslotte kan en moet het voorgestelde programma nog toegankelijker worden gemaakt voor de instructeurs van KCW. Dit betrof het leesbaarder maken en het aanreiken van handvaten voor het omgaan met de keuzevrijheid in de programmering. Dit was binnen het tijdsbestek van deze afstudeeropdracht niet meer mogelijk.

Met deze aanbevelingen voor vervolgstappen wordt de stok overgedragen van een project dat oude en authentieke tradities doet herleven en een persoon paden doet inslaan die al tijden niet meer zijn bewandeld.

Literatuurlijst

- Aalsma, E. (2004). Een doe-didactiek voor werkend leren; oude waarden vertaald naar leren voor een beroep in de 21ste eeuw. In J. M. Dekker, R. Poell, M. v. d. Klink & S. Wagenaar (Eds.), *Hrd thema - competentiegericht leren: De context centraal* (p.59-65). Doetinchem: Reed Business Information.
- Advies en Onderzoeksgroep Beke. (2005). Huiselijk geweld. De voordeur op een kier. Retrieved 6 December, 2005, from <http://www.huiselijkgeweld.nl/feiten/landelijk/politecijfers.html>
- Ames, R.T. (1993). *Sun tzu - the art of warfare*. New York: Ballantine Books.
- Ashworth, F., Brennan, G., Egan, K., Hamilton, R., & Sáenz, O. (2004). Learning theories and higher education. *Level 3* 2. Retrieved 22 Maart, 2006, from http://level3.dit.ie/html/issue2_list.html
- Buskermolen, F., & Slotman, R. (1999). Beroepsopleiding innoveren met competenties: Problemen en nieuwe kansen. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst (Eds.), *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Caine, G., & Caine, R. (2006). Brain/mind learning. Retrieved 20 Februari, 2006, from <http://www.cainelearning.com>
- Carter, S. (2003). The nature of feelings and emotion-based learning within psychotherapy and counseling: Neuroscience is putting the heart back into emotion. *European Journal of psychotherapy, counseling and health*, 6(3), 225-241.
- Chaordic Commons (2006) Chaordic Commons. Retrieved 08 November 2006 from http://chaordic.org/cc_table_of_contents.html
- Cohen, H.F. (2001). *Geschiedenis van de antieke wijsbegeerte* (Syllabus). Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der wijsbegeerte en maatschappijwetenschappen.
- CSB SJU Education Department. (2004). Knowledge base for teacher education 2004. Retrieved 22 Februari, 2006, from <http://www.csbsju.edu/EDUCATION/knowledgebase/knowledgebase.htm>
- De Boer, W.F. (2004). *Flexibility support for a changing university*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- De Booij, T. (2001). De macht van de symboliek van de vijfster. *Uranische vijfster nieuwsbrieven*, 6 Retrieved 2005, from <http://www.egoproject.nl/star/star6.htm>
- De Koning, H. (2004). Natuurlijk leren: Concept voor competentiegericht leren én veranderen. In J. M. Dekker, R. Poell, M. v. d. Klink & S. Wagenaar (Eds.), *Hrd thema - competentiegericht leren: De context centraal* (p.75-81). Doetinchem: Reed Business Information.
- Dekker, J.M., & Dercksen, L. (2004). Competentiegericht ontwerpen: Een kwestie van principes. In J. M. Dekker, R. Poell, M. v. d. Klink & S. Wagenaar (Eds.), *Hrd thema - competentiegericht leren: De context centraal* (p.28-40). Doetinchem: Reed Business Information.
- Dekker, J.M., Poell, R., Van der Klink, M.R., & Wagenaar, S. (Eds.). (2004). *Hrd thema - competentiegericht leren: De context centraal*. Doetinchem: Reed Business Information.
- Durrance, B. (1997). The evolutionary vision of Dee Hock. *Training and Development*, 4, 25-31
- Edelson, D.C. (2002). Design research: What we learn when we engage in design. *The journal of the learning sciences*, 11(1), 105-121.
- Eijnatten, F.M. van, & Simonse, L.W.L. (1999). Organizing for creativity, quality and speed

- in product creation processes. *Quality and reliability engineering international*, 15, 411-416.
- Eijnatten, F.M. van, Poorthuis, A.M., & Peters, J. (2002). *Inleiding in chaosdenken, theorie en praktijk*. Assen: Koninklijke van Gorcum.
- Eisner, E.W. (1979). *The educational imagination; on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillian Publishing.
- Francke, A.L., & Erkens, T. (1994). Confluent education: An integrative method for nursing (continuing) education. *Journal of advanced nursing*, 19, 354-361.
- Glatthorn, A.A., Boschee, F., & Whitehead, B.M. (2006). *Curriculum leadership - development and implementation*. London: Sage publications.
- Hackbarth, S. (1997, March 24-2). *Reflections on confluent education as discipline-based inquiry*. Proceedings of Annual meeting of American Educational Research Association, Chicago.
- Hayes, S.K. (1981). *The ninja and their secret fighting art*. Rutland: Charles E. Tuttle Company.
- Hock, D. W. (1999, 27 September). The birth of chaordic organization. Human resources or resourceful humans. Speech held at the KPMG International Executive Series conference, Boca Raton, Florida.
- Holt, L.C., & Kysilka, M. (2006). *Instructional patterns. Strategies for maximizing student learning*. London: Sage Publications.
- Hurlburt, G., Kroeker, R., & Gade, E. (1991). Study orientation, persistence and retention of native students: Implications for confluent education. *Journal of American Indian Education* 30 (3), 16-23. Retrieved 14 Maart 2006, from <http://jaie.asu.edu/v30/V30S3stu.htm>
- Janssen Groesbeek, B., Legierse, A., de Valk, T., van Welie, T., & Westra, R. (2003). *Scala: Algemene natuurwetenschappen vwo*. Den Bosch: Malmberg.
- Jochems, W., & Schlusmans, K. (1999). Competentiegericht onderwijs in een elektronische leeromgeving. In K. Schlusmans, R. Slotman, C. Nagtegaal & G. Kinkhorst. (Eds.), *Competentiegericht leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Johnson, A. (1984). Confluent education - guided imagery can be an effective classroom tool. *The way of learning (IC#6)* 38. Retrieved 14 Maart, 2006, from <http://www.context.org/ICLIB/IC06/Johnson.htm>
- KCW, Kenniscentrum Weerbaarheid. (2004). *Ko ryu taijutsu - kuroko curriculum overzicht*. Enschede: Kenniscentrum Weerbaarheid.
- Kessels, J. (1999). Het verwerven van competenties: Kennis als bekwaamheid. *Opleiding & Ontwikkeling*, 12(1 / 2), 7-11.
- Kok, J.J.M. (2003). *Talenten transformeren - over het nieuwe leren en nieuwe leerarrangementen* (Oratie). Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Korthagen, F.A.J. (2004a). Flow in werken en leren: Competentieontwikkeling op basis van persoonlijke betrokkenheid en bezieling. *Opleiding en Ontwikkeling*, 16(5), 13-17.
- Korthagen, F.A.J. (2004b). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F.A.J. (2004c). Zin en onzin van competentiegericht opleiden. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 25, 13-23.
- Kouwenhoven, G.W. (2003). *Designing for competence in mozambique - towards a competence-based curriculum for the faculty of education of the eduardo mondlane university*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Kovalik, S. (2006). Integrated thematic instruction. Retrieved 20 Februari, 2006, from <http://www.kovalik.com>.

- Kuijpers, M.A.C.T. (2003). *Loopbaanontwikkeling - onderzoek naar 'competenties'*. Enschede: Twente University Press.
- Li, I-yu. (1982). Het geheim van de 5 schrifttekens. In B. P. J. Lo (Ed.), *De essentie van t'ai chi ch'uan* (68-72). Amsterdam: Karnak.
- McGeehan, J. (2001). Brain-compatible learning. *Green teacher* 64, 7-13. Retrieved 22 Maart 2006, from <http://www.greenteacher.com/articles.html>
- McNeil, J.D. (2005). *Contemporary curriculum: In thought and action*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Min, F.B.M. (1996). Shortcomings monitors; the problem of linear presentation media in learning situations; the importance of parallelism in open learning and working environments. In A. Verbraeck & P. Geril (Eds.), *Euromedia 96: Telematics in a multimedia environment*. London: The Society for Computer Simulation International (SCS).
- Mooijekind, C.A. (2003). *Weerbaarheid en maatschappij* (Eindverslag). Enschede: Kenniscentrum Weerbaarheid.
- Mulder, M. (2000). *Competentieontwikkeling in bedrijf en onderwijs. Achtergronden en verantwoording* (Inaugurele rede). Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Mulder, M. (2002). *Competentieontwikkeling in organisaties: Perspectieven en praktijk*. Den Haag: Elsevier bedrijfsinformatie.
- Mulder, M. (2004). *Educatie, competentie en prestatie. Over opleiding en ontwikkeling in het agro-foodcomplex* (Inaugurele rede). Wageningen: Wageningen Universiteit.
- Nieveen, N.M. (1997). *Computer support for curriculum developers. A study on the potential of computer support in the domain of formative curriculum evaluation*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Nieveen, N.M. (1999). Prototyping to reach product quality. In R. M. B. J.J.H. van den Akker, K. Gustafson, N.M. Nieveen, & Tj. Plomp (Ed.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 125-135). Dordrecht: Kluwer academic publishers.
- Onderwijsraad. (2003). *Leren in een kennissamenleving*. Den Haag: Drukkerij Artoos.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F. (1993). *Curriculum; foundations, principles and theory*. Boston: Allyn and Bacon.
- Paul, A. (2007). Chaos theory (Lorenz Poincaré). Retrieved 13 Januari, 2006, from http://www.12manage.com/methods_lorenz_chaos_theory_nl.html
- Pintrich, P.R., & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education. Theory, research and applications*. New jersey: Prentice-Hall.
- Rushkoff, D. (1997). *Children of chaos, surviving the end of the world as we know it*. London: Flamingo.
- Sanders, I.M. *De wenselijkheid van het verborgen curriculum*. Unpublished manuscript, Enschede: Faculteit Gedragswetenschappen - Universiteit Twente.
- Schellekens, A. (2004). Towards flexible programmes in higher professional education. An operations-management approach. Retrieved 13 Januari, 2006, from <http://elearning.surf.nl/e-learning/onderzoek/2406>
- Schlusmans, K., Slotman, R., Nagtegaal, C., & Kinkhorst, G. (Eds.). (1999). *Competentiegerichte leeromgevingen*. Utrecht: Lemma.
- Simpson, E.L. (1976). The growth of confluent education. *Journal of clinical child psychology, Fall 1976*, 9-13.
- Stoof, A. (2005). *Tools for the identification and description of competencies*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Suleiman, M. (2003). Empowering teachers in the digital age through confluent education. *National Social Science Journal* 20 (1). Retrieved 24 Maart 2006, from http://www.nssa.us/nssajrnl/20_1/NSSJ_Vol_20-1.htm

- Teurlings, C., Van Wolput, B., & Vermeulen, M. (2006). Nieuw leren waarderen. Een literatuuronderzoek naar effecten van nieuwe vormen van leren in het voortgezet onderwijs. Retrieved 17 Juni 2006, from <http://www.schoolmanagersvo.nl/publicaties/brochures/>
- Thijssen, J.G.L. (1998). Hindernissen voor competentie management. *Opleiding & Ontwikkeling*, 10 (11), 17-22.
- Tielman, R.A.P. (1993). Een humanistische visie op onderwijs. In P. B. Cliteur & D. J. v. Houten (Eds.), *Humanisme. Theorie en praktijk*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Unicef. (2004). Ongezien en ongehoord. Kinderhandel in Nederland, een eerste inventarisatie. Retrieved 22 November 2005, from <http://www.unicef.nl/unicef/show/id=48473>
- Van den Akker, J.J.H. (1999). Principles and methods of development research. In J. J. H. v. d. Akker, R. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van den Akker, J.J.H. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. J. H. v. d. Akker, W. Kuiper & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp. 1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Van der Sanden, J. (2004). Ergens goed in worden: Een leerpsychologische analyse. In R. P. J.M. Dekker, M. van der Klink & S. Wagenaar (Ed.), *Hrd thema - competentiegericht leren: De context centraal* (pp.20-27). Doetinchem: Reed Business Information.
- Van der Werf, M.P.C. Leren in het studiehuis - consumeren, construeren of engageren? Retrieved 6 Juli 2005, from <http://irs.ub.rug.nl/ppn/274713284>
- Van Merriënboer, J.J.G., Van der Klink, M.R., & Hendriks, M. (2002). *Competenties: Van complicaties tot compromis*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Veen, W. (2000). *Flexibel onderwijs voor nieuwe generaties studerenden* (Intree-rede). Delft: Technische Universiteit Delft, Faculteit Techniek, Bestuur en Management.
- Verhagen, P.W. (2000). *Over het opleiden van onderwijskundig ontwerpers* (Inaugurele rede). Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.
- Visscher-Voerman, J.I.A. (1999). *Design approaches in training and education: A reconstructive study*. Enschede: PrintPartners Ipskamp.
- Visscher-Voerman, J.I.A., & Gustafson, K.L. (2004). Paradigms in the theory and practice of education and training design. *ETR&D*, 52 (2), 69-89.
- Walker, D.F. (2003). *Fundamentals of curriculum. Passion and professionalism* (2 ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wikipedia. (2006). Five elements (japanese philosophy). Retrieved 8 Maart 2006, from http://en.wikipedia.org/wiki/Five_elements_%28Japanese_philosophy%29
- WRR, Wetenschappelijke Raad voor Regeringsbeleid. (2003). Waarden, normen en de last van het gedrag. Retrieved 13 December 2004, from <http://www.wrr.nl/content.jsp?objectid=2783>
- Van Dale Taalweb: <http://www.vandale.nl/opzoeken/woordenboek/>

Bijlage 1: Leerstofgericht, competentiegericht en humanistisch onderwijs

	Leerstofgericht onderwijs	Competentiegericht onderwijs	Humanistisch onderwijs
Uitgangspunt	– Vakdisciplines – Leerling als afnemer – Cognitivisme – Leren en werken gescheiden – Onderwijsproces is uitgangspunt (hoe te onderwijzen)	– Beroepspraktijk – Leerling als zelfstandige, zelfregulerende planner – Sociaal-constructivistisch – Leren en werken gecombineerd – Leerproces is het uitgangspunt (hoe te leren)	– Levensbeschouwelijke idealen – Leerling als gelijkwaardig, zelfbewust en sociaal verantwoordelijk individu – Humanisme – Mens is het uitgangspunt (hoe en waartoe leert een iemand)
Opbouw	– Lineair – Voor iedereen gelijk – Disciplinair – Vakken	– Flexibele leerroutes – Op maat – Multidisciplinair – Authentieke praktijksituaties, praktijk problemen	– Op maat – Multidisciplinair
Inhoud	– Vakkennis – Kennis, vaardigheden en attituden als losse componenten	– Probleem oplossen – Doelgericht handelen – Planning en regulatie – Kennis, vaardigheden en attituden als geheel; competenties	– Probleem oplossen en kritisch denken – Doelgericht en consciëntieus handelen – Denken, doen, voelen, reflecteren, (des-) identificeren, bewust worden – Identiteitsvorming, zelfbeeld, interpersoonlijke relaties, sociaal-culturele kwesties – Kennis, vaardigheden, attituden, intenties, motivaties, emoties, potenties, gedrag en motoriek als geheel
Didactiek	– Kennisoverdracht – Theorie voor praktijk, principes voor toepassing, – Klassikale lessen – Sturing bij de docent	– Reflectie op ervaring – Betekenisvol leren – Leren door te doen – Activerend leren – Samenwerkend leren – Gesitueerd leren	– (Zelf)Reflectie en introspectie – Gesitueerd leren – Samenwerkend leren – Leren door te doen – Leren door spel en beweging – “Guided imagery”

		– On-the-job – Simulatie van werkomgeving – Sturing toenemend en geleidelijk bij de leerling	– Simulaties en rollenspellen – Problemen, puzzels, dilemma's, thema's – Sturing in onderling overleg
Examinering	– Tonen van begrip – Kennis los van vaardigheden – Schriftelijk, opdrachten, papers – Einde leseenheid	– Aantonen vakbekwaamheid – Integrale toetsing kennis, vaardigheden, attituden – 'Self and peer appraisal', observatie, portfolio's, simulaties, functie-uitoefening – Continu	– Integrale toetsing – 'Self and peer appraisal'
Rol docent	– Vakspecialist – Expert	– Facilitator – Begeleider – Coach – Intermediair tussen praktijk en opleiding – Leerdeskundige	– Facilitator – Mentor – Mede-leerling
Rol leerling	– Ondergeschikt aan docent	– Lid van een 'Community of practice' – Junior collega	– Lid van een 'Learning community' – Mede-mens

Bron: Aalsma (2004), Buskermolen & Slotman (1999), Dekker & Dercksen (2004), Francke & Erkens (1994), Hurlburt, Kroeker & Gade (1991), Jochems & Schlusmans (1999), Johnson (1984), Kouwenhoven (2003), McNeil (2005), Simpson (1976), Stoof (2005) en Suleiman (2003).

Bijlage 2: Oud versus nieuw leren

Van het 'Oude leren'	Naar het 'Nieuwe leren'
– Aanbodsturing; consumeren van door anderen gevonden kennis in een door anderen bedachte volgorde	– Vraagsturing; actief construeren van kennis, voortbouwend op aanwezige kennis en denkschema's
– Onderwijzen in een klassikale benadering; alle leerlingen op het zelfde moment dezelfde leerstof	– Leren in gevarieerde arrangementen en met een variëteit van sturingsmogelijkheden naar inhoud, vorm en tijdstip.
– Van buiten leren in een één op één relatie met een bron van objectieve kennis; overdrachtsmodel	– Van binnen leren in een voortdurende interactie binnen een gegeven sociale en culturele context; subjectieve kennis; meta-cognitieve vaardigheden (leren leren) om het eigen leerproces te reguleren
– Standaardisering	– Maatwerk
– De leraar is de expert, verteller en beoordelaar; de leerling is een passieve luisteraar die kennis reproduceert; weinig mogelijkheden voor interactie	– De leraar is ook coach en begeleider; de lerende is actief en construeert zelf kennis; kleinschalige leeromgeving met veel interactie
– Lineaire leerstofplanning; opdeling in deelvaardigheden en hapklare brokken	– Circulair leerstofaanbod; duurzaam, flexibel, functioneel geïntegreerd en betekenisvol
– Leren voor de toets; de toets dient om de leraar te informeren of de leerling iets heeft geleerd om daarmee vervolgens tot <i>ranking</i> en selectie te kunnen overgaan.	– Toetsen wat er geleerd is; de toets dient ook om leerling en leraar te informeren over het leerproces om op basis daarvan vervolgens het arrangement eventueel te verrijken
– Schoolse abstracties; leren is losgemaakt van de context; leren van feiten en geïsoleerde vaardigheden; weinig aansluitend op reeds aanwezige kennis en vaardigheden	– Authentieke contexten; situatiegebonden leren; verwerven van competenties voortbouwend op reeds aanwezige en elders verworven competenties
– Ordening in disciplines (vakken) en daarbinnen de structuur van het vak volgend	– Ordening naar problemen en belangstellingsgebieden; het begrijpen van de structuur van het vak is zelf een deel van de inhoud
– Beperkt aantal bronnen (de leraar en het boek)	– Een rijke variatie aan leerbronnen en hulpmiddelen (onder andere ICT)
– Leren vindt alleen plaats op school; geen verbinding tussen het buitenschoolse en het binnenschoolse leren	– Leren vindt de hele dag door plaats; het leren op school en het leren daarbuiten zijn verbonden, vervlochten en gestapeld

Bron: Kok, 2003.

Bijlage 3: Eerste schets van het te ontwikkelen onderwijsprogramma

Dit programma zal beogen jong en oud te helpen bij het waarborgen van de eigen veiligheid en het helpen omgaan met de eigen problemen. Het zal zich tevens richten op het benutten en behouden van het Middeleeuws Europese erfgoed.

Het zal een naschoolse activiteit c.q. hobby vormen voor jong en oud, waarin men zich binnen de krijgerstradities kan ontplooiën tot een evenwichtig en weerbaar mens. Men zal:

- └ leren omgaan met hun energie,;
- └ hun potenties leren kennen;
- └ bewust worden van hun rol in de maatschappij;
- └ gestimuleerd worden open te staan voor anderen en trots te zijn op zichzelf;
- └ leren lol te hebben in het leven;
- └ leren niet te weg te lopen voor conflicten en problemen.

De authentieke Europese krijgerstechnieken vormen hierbij het voertuig naar de evenwichtigheid en weerbaarheid, maar vormen tevens de mogelijkheden om op te treden bij geweldssituaties.

De nadruk zal *niet* liggen op het slaan en trappen aan sich, op het willen winnen zoals in de (vecht-) sporten of de grote commercie. De nadruk zal liggen op het volwassen-worden, het mens-worden en jezelf durven te zijn. De lessen zullen gericht zijn op het stoppen dan wel vermijden, dus het eindigen van het gevecht. De rode draad hierin is de strategie van het overleven (survival) en het ten volle benutten van de eigen potenties.

‘Curriculum’

Gewenst is een document in de vorm van een soort overall plan, waarin de beoogde doelstellingen, de inhoud van de school, de instructie (-middelen), het gebruik van materialen, de (herkomst van de) bronnen, de graduatie (de opbouw) en de toetsing uiteengezet staan. Zowel de emotionele, fysieke als theoretische kanten van de krijgskunst moeten belicht worden.

Bedoeling is dat door middel van dit leerplan leerervaringen worden gestimuleerd, een verscheidenheid van leerwegen mogelijk worden gemaakt, ervaringskennis wordt opgedaan en het beoogde doel wordt verwezenlijkt.

‘Beoogde doel’

Mensen ontplooiën tot een kritisch (a), weerbaar (b), evenwichtig en geaard (c) en vrolijk (d) mens die:

- a)
 - └ Open staat voor anderen;
 - └ Bewust is van zijn / haar rol binnen de maatschappij;
 - └ Bewust is van het Europees historisch-maatschappelijk erfgoed;
- b)
 - └ In staat is een gevecht te stoppen dan wel vermijden;
 - └ In staat is zichzelf te verdedigen in een fysieke geweldssituatie, conform de Nederlandse wet;
- c)
 - └ Zijn / haar angsten, problemen en ontwikkeling onder ogen durft te zien;
 - └ Zichzelf durft te zijn en trots is op zichzelf;
 - └ Kan omgaan met angsten, onzekerheden, conflicten en agressie;
- d)
 - └ Lol in het leven heeft.

‘Inhoud’

De inhoud van het curriculum zal zich richten op kennis, vaardigheden, attitudes en gedragingen, waarbij uiteindelijk een bepaald niveau van bekwaamheid en houding zal worden bereikt.

De inhoud betreft voor een groot deel geëxpliciteerde (op schrift gestelde) ervaringskennis, maar ook impliciete (niet op schrift gesteld), intuïtieve kennis. Dit laatste zal voornamelijk verzorgd worden

door de hoofdinstructeur van de stichting. De volle potentie, kracht, doel, toepassing en complexiteit kan alleen door een ervaren meester of instructeur worden ingezien en overgedragen. Ook alleen deze persoon kan de kennis, die expres cryptisch is omschreven, ontcijferen, achterhalen, doorzien en overdragen.

De inhoud zal bestaan uit de volgende delen:

- └ Een kennisdeel, waaronder historie en de 5-elementen theorie;
- └ Een ongewapend deel, waaronder 'Ringen' en 'Blöschfechten';
- └ Een gewapend deel, waaronder het mes, de dolk, de stok, het touw en de mantel;
- └ Een traditioneel deel, waaronder het zwaard, het schild, stafwapens en de bijl;
- └ Een geheim deel, die alleen bij de (hoofd-)instructeurs bekend zal zijn.

De rode draden binnen deze delen zijn:

- └ De strategie van overleven;
- └ Het ten volle benutten van de eigen potenties;
- └ De interactie tussen het mentale, filosofische en sociale aspect enerzijds en het fysieke aspect anderzijds.

De kennis van verscheidene grootmeesters uit Duitsland, Frankrijk en Italië, teruggaand tot de veertiende eeuw, vormt de bron voor deze inhoudsdelen. De inhoud van deze delen zal een beroep doen op zowel het lichaam, als de geest als de emoties.

‘Graduatie en opbouw’

Graduatie

Novice, leerling, gezel, meester, grootmeester

Gezel komt overheen met het 1ste Dan niveau van de Japanse Krijgskunst. Dit vormt het fundament voor de leerling waarna het aan de leerling zelf is om het uit te bouwen. Dit kan door middel van zelfstudie of door middel van doorgaan naar meester en grootmeester niveau, indien de persoon hiervoor geschikt is. Na deze module ben je ingewijd, geïnitieerd in het volwassen-dom, waarna het daadwerkelijk volwassen-zijn begint. Na deze module ben je krijger, maar het krijgersschap begint dan pas. Het is vergelijkbaar met het leren rijden van auto. Na je rijexamen kun je de auto hanteren in het verkeer, maar het echte autorijden begint dan pas.

Vanaf het meesterniveau is er de mogelijkheid tot specialisatie. Vanaf dit niveau zullen aparte werkboeken worden opgesteld.

Opbouw

Het werkboek zal modulair en trapsgewijs worden opgezet. Opbouw gaat trapsgewijs van simpel naar geavanceerd. Per graduatie een module, niet per inhoudsdeel.

De leerling krijgt bij binnenkomst op basis niveau overzicht van het spectrum van de school. Vervolgens zal met de tijd de materie moeilijker worden; hetzelfde spectrum maar een niveau hoger.

‘Overdracht’

Middeleeuws Europese Krijgskunst zal voor de meesten een naschoolse activiteit of hobby zijn, maar zal uiteindelijk een integraal deel van hun leven (moeten) worden.

De lessen zullen binnen de stichting bij de Japanse Tuin worden gegeven. Ze zijn klassikaal (bij gebrek aan een beter woord), waarbij de instructeur de oefening zal uitleggen en voordoen. De lessen zullen bestaan uit spellen, rollenspellen, enkelvoudige en meervoudige technieken, theorie, uitvoering in beweging en ‘sparring’. Waar nodig of gewenst zal er sexe-specifieke oefeningen worden verzorgd.

De instructeur is de expert, de deskundige die de leerling begeleidt, coacht en waar nodig stuurt bij de ontwikkeling van de leerling.

Hierbij is de leerling iedereen vanaf ongeveer 16jaar, die interesse heeft in de Middeleeuws Europese Krijgkunst, die geen strafblad voor geweldsdelicten heeft en 'gezond van lijf en leden is'. De leerlingen zijn dus zeer divers, qua thuismilieu, geloof, opleidingsniveau, beroep etc.

In de lessen zullen de volgende materialen worden gebruikt:

- └ Een werkboek;
- └ De beschikbare manuscripten;
- └ De (wapen-)materialen;
- └ De trainingsruimte (zowel binnen als buiten);
- └ Indien beschikbaar video's;

In de thuissituatie zal de leerling gebruik maken van het te ontwikkelen werkboek en zal aan de hand hiervan d.m.v. zelfstudie en toepassing in de praktijk (waar mogelijk) de kennis, vaardigheden, attitudes en gedragingen uitbouwen en eigen maken.

Bijlage 4: Voorbeeld van een tussenversie van het voorgestelde onderwijsprogramma

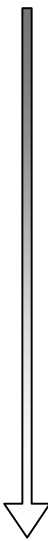
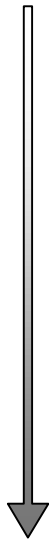
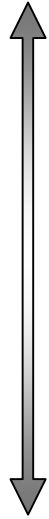
Leerplan									
Fundering		1. Weerbaarheidsvergroting - Sociaal-emotionele, psychomotorische en geestelijke zelfontplooiing tot een evenwichtig en weerbaar mens 2. Zelfverdediging - Leren omgaan met angsten, onzekerheden en conflicthantering en agressiebeheersing 3. Moderne inpassing van traditioneel Europese vechtkunst technieken uit oude geschriften							
Doelen		<table><tr><td>Essentie</td><td>Evenwichtig mens worden. Volwaardig krijger zijn. Dit houdt in: - hij die niet bang is voor zichzelf - hij die zichzelf en de ander kent (Sun Tzu) </td></tr><tr><td>Structuur + Leerverloop</td><td> ♣ 5 elementen en 3 harten gesymboliseerd in het pentagram ♣ Als het bewandelen van een wenteltrap </td></tr><tr><td>Content</td><td>nader te bepalen</td></tr></table>		Essentie	Evenwichtig mens worden. Volwaardig krijger zijn. Dit houdt in: - hij die niet bang is voor zichzelf - hij die zichzelf en de ander kent (Sun Tzu)	Structuur + Leerverloop	♣ 5 elementen en 3 harten gesymboliseerd in het pentagram ♣ Als het bewandelen van een wenteltrap	Content	nader te bepalen
Essentie	Evenwichtig mens worden. Volwaardig krijger zijn. Dit houdt in: - hij die niet bang is voor zichzelf - hij die zichzelf en de ander kent (Sun Tzu)								
Structuur + Leerverloop	♣ 5 elementen en 3 harten gesymboliseerd in het pentagram ♣ Als het bewandelen van een wenteltrap								
Content	nader te bepalen								
Overdracht		– Ervaringsleer							
Toetsing		– Jaarlijkse graduatie ten tijde van de bondsdag – Certificering door middel van diploma							
Beheersfactoren									
Tijd		Minimaal; 2 maal per week							
Geld		Laag budget							
Ruimte		‘De Japanse Tuin’ – Centrum voor...							
Informatie		– Bibliotheken – Internet							
(Trainings-) Materiaal		Oefenzwaarden, Stokken, Messen, Bokszakken & handschoenen, houten en ijzeren wapens, speren etc.							
Personeel		Leerkrachten	– Hoofdmeester – Hoofdinstructeurs – Instructeurs – Instructeur in opleiding						
		Ondersteuning in ontwerp en onderzoek	– Hoofdmeester – Vrijwilligers						

De aspecten die van direct belang zijn voor het beheersen van conflictsituaties vormen samen het model. Hierdoor is het mogelijk op een eenvoudige wijze een conflictsituatie te (re)construeren; construeren voor lesdoeleinden en reconstrueren voor leerdoeleinden. Verder biedt het een kader op basis waarvan individuen inzichten kunnen verwerven in de dynamiek van conflicten en instructeurs hun lessen kunnen samenstellen.

De (re)constructie gebeurt door het invullen van de modelcomponenten (: de conflictaspecten). Verschillende conflictsituaties kunnen zodoende aan bod komen, waardoor personen hun deskundigheid in gevaarsbeheersing kunnen ontwikkelen. Naarmate iemand vordert in zijn / haar ontwikkeling krijgt het model een meer diverse en uitvoerige invulling en zal een persoon meerdere en complexere conflicten aankunnen.

Een aspect dat bij de (re)constructie in het bijzonder van belang is, betreft de escalatiegraad. Menig onderzoek naar het verloop van conflicten heeft doen blijken dat conflicten verschillende fasen (of gradaties) kennen. KCW hanteert een onderverdeling van vijf gradaties voor het verloop van een conflict (zie Tabel 1). Elke gradatie vraagt een andere en geavanceerdere aanpak van gevaarsbeheersing.

Tabel 1: Specificatie escalatiegraden van een conflict

Escalatiegraad	Kenmerk	Eigen sturingsinvloed	Andermans sturingsinvloed	Gevolgen
6. Startend	– Meningsverschil – Intellectueel “geweld” – Impasse			Constructief
7. Dreigend	– Ruzie – (Non-) Verbaal geweld – Polariserend			
8. Strijdend	– Gevecht – Fysiek geweld – Tunnelvisie			
9. Bedreigend	– Intimidatie – Emotioneel geweld – Immoraliteit			
10. Levens-bedreigend	– Systematische vernietiging – Dehumanisering – Emotioneel, fysiek en gewapend geweld			
		Afnemend	Toenemend	Destructief

Nu volgt een nadere uitleg van de componenten van het conflictmodel.

V₁ en V₂

Zij voorzien het model van een tijdslijn. V₁ is de voorgeschiedenis van een conflict (het verleden). Vragen als ‘Zijn er eerdere conflicten geweest met deze persoon?’, ‘Loopt dit conflict al langer?’ of ‘Hoe goed ken ik deze persoon?’ worden in dit deel beantwoord. V₂ betreffen de vervolgstappen (de toekomst). De vraag ‘Wat ga ik nu doen?’ staat hierin centraal.

T en G

Zij geven het model een oorzakelijke dimensie. Elke actie kent een of meerdere reacties (consequenties); zo ook conflicten. En allerlei aanleidingen (of ook wel populair omschreven als ‘triggers’ (T)) brengen een conflict teweeg. Hierbij kan worden gedacht aan:

- beschikbaarheid over middelen;
- rol- en machtsverhoudingen;
- (mis)communicatie;
- vertrouwenskwesties;
- belangen;
- waarden, normen en andere culturele aspecten,
- persoonskenmerken (zoals etniciteit, huidskleur, geslacht, seksuele geaardheid);
- (mis)percepties.

Het gevolg is een conflict (C), die op zijn beurt weer gevolgen heeft (G). Deze gevolgen hoeven niet altijd negatief en destructief te zijn. Verbeterde inzichten in elkaars standpunten, helderheid over belangen, openheid in ten grondslag liggende emoties of patronen of verscherpte aandacht voor broeiende problemen zijn voorbeelden van meer constructieve gevolgen van conflicten.

C

C representeert het conflict en bestaat uit meerdere subcomponenten (A, B, K, CG en IG) en kent vijf gradaties (E).

A

De ‘ability to control’ (A) geeft aan in hoeverre iemand in staat is qua capaciteiten en mogelijkheden om te handelen ten tijde van een conflict. Allerelei omstandigheden kunnen van beperkende invloed zijn. Tabel 2 zet er enkele hiervan uiteen.

B

B staat voor de betrokkenen bij een conflict. Conflicten vinden vaak niet onopgemerkt plaats. In het bijzonder geëscaleerde conflicten trekken de aandacht van allerlei omstanders, die er vervolgens al dan niet vrijwillig bij betrokken raken. Het kan ook zo zijn dat conflictanten vergezeld zijn door bijvoorbeeld vrienden, die partij kiezen. Maar het aantal kan ook beperkt zijn tot de persoon zelf. Er is dan sprake van een inner-conflict. En soms zijn de betrokkenen niet zichtbaar, maar zijn ze wel van invloed. Zogeheten vriendjespolitiek is hiervan een voorbeeld. Zo heb je bij een conflict dus te maken met allerlei (on)zichtbare omstanders, medestanders, tegenstanders en natuurlijk jezelf.

K

K representeert het maatschappelijke en wettelijke kader van een conflict. Conflicten vinden plaats in een sociaal-culturele context. Heersende waarden en normen, regels en omgangsvormen en rechten en plichten bepalen hoe conflictsituaties worden beschouwd. Met name de wet speelt een inperkende rol. Iedereen heeft zich te houden aan de grondwet, ook als zijn / haar veiligheid in gedrang komt. Toch kan het zijn dat geweldsgebruik aan de orde is.

Dit mag alleen uit gronde van zelfverdediging of verdediging van een ander. De beginselen van proportionaliteit en subsidiariteit zijn dan van toepassing. Dit betekent dat iemand in verhouding met de aanval en met de minst vergaande middelen moet handelen. Het maatschappelijke en wettelijke kader is zodoende van grote invloed op de vrijheid van handelen ten tijde van conflicten; hoe meer rechten, des te meer handelingsvrijheid en vice-versa.

E

E staat voor de vijf gradaties van een escalatie. Menig onderzoek naar het verloop van conflicten heeft doen blijken dat conflicten verschillende fasen (of gradaties) kennen. KCW hanteert een onderverdeling van vijf gradaties voor het verloop van een conflict (zie ook Tabel 1). Elke gradatie vraagt een andere aanpak van gevaarsbeheersing.

CG en IG

Een conflict kan escaleren en deëscaleren.

Escalatie verloopt in hoofdlijnen als volgt. Het start met een onenigheid; vaak over standpunten. Het conflict is startend, maar nog niet helemaal doorgezet. Als beide partijen echter niet bereid zijn andermans standpunten te erkennen en zich zelfs aangevallen voelen door het standpunt of de manier waarop deze verdedigd wordt, dan verhardt de aanpak. De vijandigheid neemt toe en open communicatie neemt af. Het conflict is nu doorgezet en ontwikkelt een potentie om uit te monden in vergaande geweldshandelingen. Als de communicatie niet meer wordt hervat of kan worden hervat en de personen elkaar blijven treffen en elkaar blijven aanvallen, dan barst de spreekwoordelijke bom. De ander moet een lesje geleerd worden, de ander moet teruggepakt worden, de ander zal er van langs krijgen. Ofwel, de ander wordt niet meer als volwaardig aangezien en respect is ver te vinden. Om kracht bij te zetten in de aanval worden de emoties van de ander bespeeld en zodoende wordt duidelijk gemaakt dat deze moet opgeven, want anders... ‘gaat hij / zij er aan’. De verscheidene handelingen die iemand hierbij ontplooit worden in dit onderwijsprogramma samengevat onder de noemer ‘conflictgedrag’ (CG).

Deëscalatie typeert zich door omslagpunten. Het begint bij het stoppen van conflictgedrag en het starten van gedragingen, die in dit onderwijsprogramma worden samengevat onder de noemer ‘interventiegedrag’ (IG). Dit betekent:

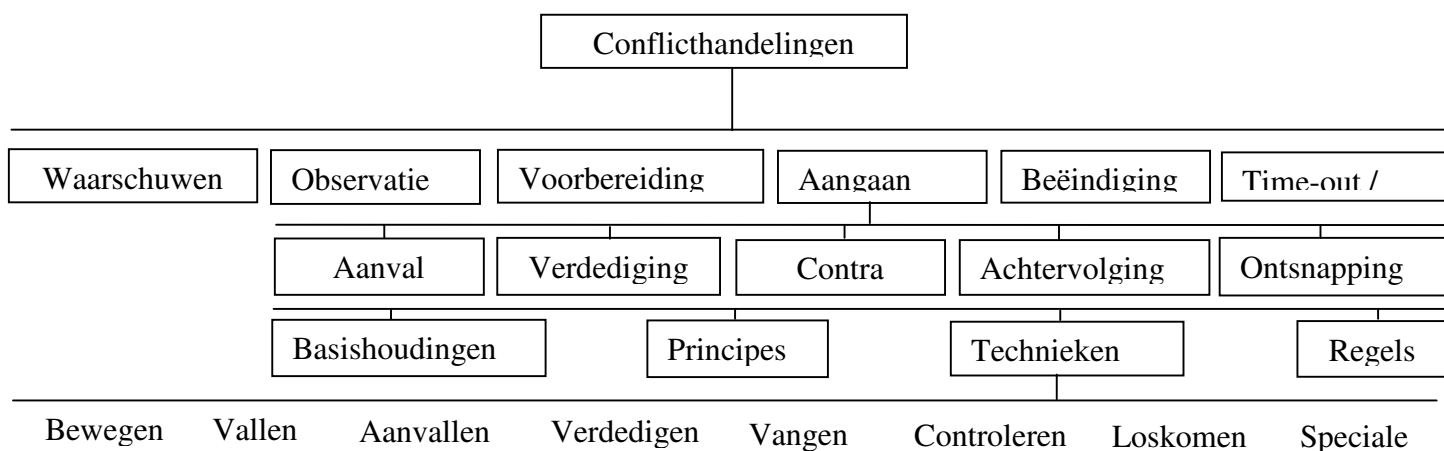
- niet meegaan in het ‘bude’ proces dat gaande is, maar het opstarten van een ander en nieuw proces;
 - speler van het spel worden en niet langer bespeeld worden als een pion.
- Uitingen en / of aanvallen door de ander zijn dan geen aanknopingspunten meer voor verdere escalatie, maar kansen c.q. mogelijkheden om het oude proces te keren. Beëindiging van het conflict vindt ook niet meer plaats ten koste van de ander, maar dankzij de ander. En grensoverschrijdend gedrag verwordt grensstellend gedrag.

Voor het deëscaleren van conflictgedrag is het van belang inzicht te hebben in de opzet van het conflictgedrag, zodat het interventiegedrag er op afgestemd kan worden. KCW maakt hiervoor gebruik van verscheidene dimensies van menselijk handelen, die in interactie met elkaar leiden tot bepaalde gedragingen. KCW onderscheidt vijf dimensies: psychofysiek, sociaal-communicatief, motivationeel, cognitief en animaal.

- *Animaal*: dit refereert naar natuurlijke reacties (“natural responses”, instincten, intuïties, emoties). Dit zijn biologisch bepaalde reacties. De mens is een zoogdier en een groepsdier en deze biologische bepaling leidt tot bepaalde, meer instinctieve en dierlijke gedragingen,

zoals territorium afbakenen, hiërarchische positie bepalen, ‘flight-fight-fright’-reacties, overleving- en voortplantingsdrang etc.

- *Rationeel*: dit refereert naar de kennis, strategieën en wijsheden die worden toegepast. Hierbij kan worden gedacht aan medische kennis, wapenkennis, kennis van giften, kennis van tactieken, technieken en misleidingen.
- *Motivationeel*: dit refereert naar de doelen die worden gesteld en de wil om deze te bereiken.
- *Sociaal-communicatief*: dit refereert naar de taal waarmee wordt gecommuniceerd en de omgangsvormen die worden gehanteerd.
- *Psychofysiek*: dit refereert naar de diverse bewegingen en vaardigheden die iemand kan (eigen) maken. In Figuur 2 staan bewegingen en vaardigheden die voornamelijk ten tijde van een conflict van belang zijn.



Figuur 2: Bewegingen en handelingen die met name ten tijde van een conflict van belang zijn

Deze gedragsdimensies vormen een kapstok waarmee conflictgedrag geanalyseerd kan worden en interventiegedrag bepaald kan worden.

Tabel 2: Voorbeelden van omstandigheden die de “ability to control” beïnvloeden ¹⁰

<i>Aspecten</i>	<i>Omstandigheden</i>
Stressfactoren en gemoedstoestanden	– Fysieke en emotionele pijn – Honger en dorst – Hitte en kou – Angst – Lust – Woede / haat / wraak – Eenzaamheid – Uitputting
Aandoeningen	– Trauma’s en shock – Zonnesteek en onderkoeling – Vergiftiging – Bacteriële en virale infecties – Verwonding door insecten en andere dieren
Geografische condities	– Temperatuur en luchtvochtigheid – Zonlicht en UV-straling – Neerslag – IJle lucht – Flora en fauna – Topografie en klimaat – Waterbronnen – Duur daglicht
Gevechtssomstandigheden	– (Psychologische) voorbereiding – Medische kennis – Tactiek en strategie kennis – Opleiding – Lichaamsomvang en –kracht – Eventuele gemaakt afspraken
Machtsmiddelen	– Geld, tijd en informatie – Deskundigheid – Dwang – Connecties – Status en (maatschappelijke) positie – Autoriteit / charisma
Overlevingskansen	– Psychologische condities – Fysiologische condities – Geografische condities – Beschikbare (machts)middelen – Deskundigheid in autonoom handelen

¹⁰ Gebaseerd op inzichten uit de Russische vechtkunst Systema en de machtsmiddelen benoemd door Mary Bragg in Bragg, M. (1998). *Invloed en macht. Zo krijg je zaken voor elkaar*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.

Bijlage 6: Het lesformulier uit het voorgestelde onderwijsprogramma

Dit is het lesformulier. Hierop kan worden aangegeven hoe een afzonderlijke lessen(serie) is opgezet. De cijfers komen overeen met de cijfers in het keuzemodel. Dit model visualiseert de focus van de gemaakte keuzes.

Naam:.....Leeftijd:.....

Training:.....Vestiging:.....

☐ 1. Instructeur ☐ 2. Leerling ☐ 3. Anders, nl.....

Leerdoel:

☐ 0. Deskundigheidsbevordering in gevaarsbeheerings

☐ 1. Krijgerschap ☐ 2. Veiligheid ☐ 3. Gezondheid

☐ 2a. Weerbaarheid ☐ 2b. Zelfverdediging ☐ 2c. Vechtkunst ☐ 2d. Survival ☐ 2e. Krijgskunst

Leerstof:

☐ 1. Krijgskunst ☐ 2. Persoonlijke ervaring ☐ 3. Praktijksituatie

Specificatie:

Ingezette krijgskunst(en):

☐ 1. Ongewapend ☐ 2. Gewapend ☐ 3. Geestelijk

Specifieke vorm

☐ Ringen	☐ Worstelkunst	☐ Bokskunst	☐ Blössfechten	☐ Naakte kunst
☐ Botte wapens	☐ Flexibele wapens	☐ Scherpe wapens	☐ Afstands wapens	☐ Verborgene wapens
☐	☐	☐	☐	☐

Specificatie inhoud:

Gehanteerde escalatiegraad(en):

☐ 1. Startend ☐ 2. Dreigend ☐ 3. Strijdend ☐ 4. Bedreigend ☐ 5. Levensbedreigend

Toegepaste lesniveau(s):

ø 1. Basis ø 2. Techniek ø 3. Scenario ø 4. Deadzone

Omschrijving scenario / deadzone:

Gekozen didactische werkvorm(en):

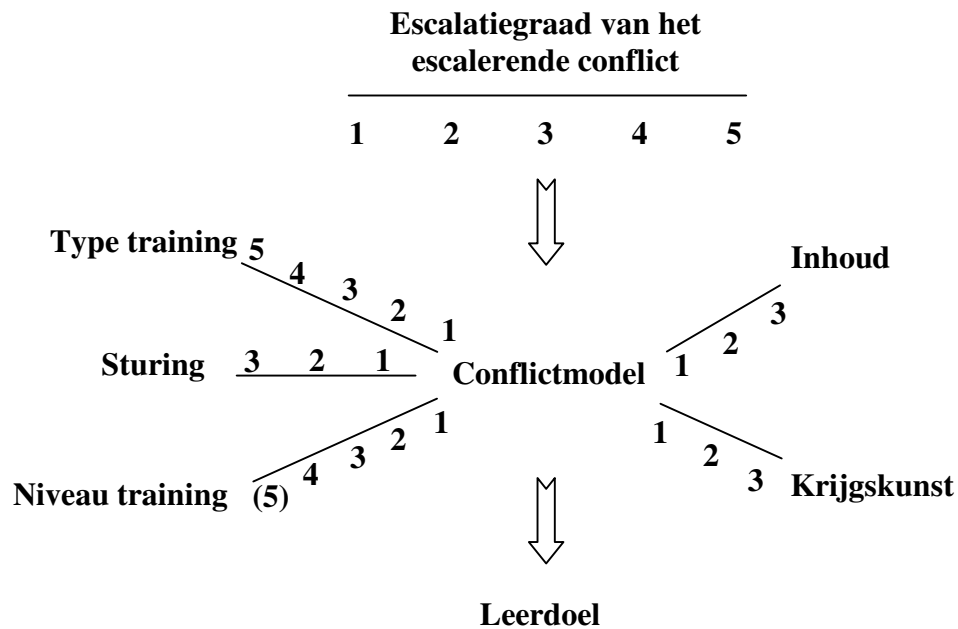
ø 1. Psychofysieke training ø 2. Interactie training ø 3. T.a.r.g.e.t.s training ø 4. Kennis training ø 5. Sensitivity training

Specifiek oefeningen

ø Ontspannings oefeningen ø Gymnastische oefeningen ø Chi oefeningen ø Concentratie oefeningen ø Ademhaling oefeningen
ø Gedrag spellen ø Rollen spellen ø Geheugen spellen ø Strategie spellen ø Puzzels
ø Psycho training

Specificatie:

Visualisatie lesopzet



Inhoud: (1) Persoonlijke ervaringen, (2) Praktijksituaties, (3) Europese Krijgskunst

Krijgskunst: (1) Ongewapende vormen, (2) Gewapende vormen, (3) Geestelijke vormen

Niveau training: (1) Basis, (2) Tactiek & Techniek, (3) Scenario, (4) Deadzone, (5) Praktijk

Sturing: (1) Docent, (2) Leerling, (3) Een derde

Type training: (1) Psychofysiek, (2) Interactie, (3) TARGETS, (4) Kennis en zelfstudie, (5) Sensitivity

Escalatiegraad: (1) Startend, (2) Dreigend, (3) Strijdend, (4) Bedreigend, (5) Levensbedreigend

Omcirkel de gemaakte keuzes en verbindt de lijnen

Bijlage 7: Interviewvragen in relatie tot de geïnterviewden en kwaliteitsaspecten van de formatieve evaluatie van het voorstel

Vragen		Geïnterviewden				Validiteit				Inhoud		Verwachte bruikbaarheid			
						Construct									
		C	O	H	I	E	B	C	F	J	A	U	H	A	I
1	Wat is uw eerste indruk?	X	X	X	X									X	X
2	Begrijpt u alles?	X	X	X	X									X	X
3	Heeft u een helder beeld van het voorgestelde onderwijsprogramma?	X	X	X	X										X
4	Heeft u een helder beeld van wat u als docent binnen het voorgestelde programma kunt doen?			X	X							X			X
5	Maakt het programmaoverzicht in één oogopslag duidelijk wat het onderwijsprogramma omvat?	X	X	X	X										X
6	In hoeverre kunt u overweg met dit document?		X	X	X							X			X
7	In hoeverre voldoet het voorstel aan uw wensen en verwachtingen?		X						X	X	X			X	
8	In hoeverre vindt u het voorstel aansluiten op de productspecificaties voor het te ontwikkelen onderwijsprogramma?	X	X	X	X				X	X	X			X	
9	Bent u het eens met de gemaakte ontwerpkeuzes?		X	X	X				X	X				X	
10	Wat vindt u goed, wat vindt u dat er moet veranderen en wat mist u?	X	X	X	X					X				X	
11	Wat is uw mening over het voorstel met betrekking tot eenheid, balans, consistentie en flexibiliteit?	X				X	X	X	X						
11a	In hoeverre vormen de voorgestelde programmacomponenten een geheel?	X				X									
11b	Welke delen van het voorgestelde programma zijn te weinig / te veel uitgewerkt?	X					X								
11c	In hoeverre sluiten de voorgestelde programmacomponenten op elkaar aan?	X						X							
11d	Hoe wenselijk vindt u de keuzevrijheid in mogelijkheden? Heeft u de voorkeur voor meer voorprogrammering of ligt de voorkeur bij deze grote mate van keuzevrijheid?	X	X	X	X				X			X			
12	In hoeverre zijn de invullingen van de voorgestelde programmacomponenten juist?		X	X						X	X				

	<i>C</i>	<i>O</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>E</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>F</i>	<i>J</i>	<i>A</i>	<i>U</i>	<i>H</i>	<i>A</i>	<i>I</i>
13 Wat is uw mening over de voorgestelde programmacomponenten met betrekking tot de inzichtelijkheid?	X	X	X	X										X
13a In hoeverre is de bedoeling en de werkwijze van het keuzemodel, het conflictmodel en het lesformulier duidelijk?	X	X	X	X										X
13b In hoeverre zijn de toelichtingen helder en inzichtelijk?	X	X	X	X										X
14 In hoeverre verwacht u dat u het keuzemodel, het conflictmodel en het lesformulier gaat gebruiken?			X	X							X		X	
15 Welke aandachtspunten, knelpunten, valkuilen dan wel successen verwacht u met betrekking tot de uitvoerbaarheid en de haalbaarheid van dit voorstel?	X										X	X		
15a Zou een instructeur dit voorgestelde programma in praktijk kunnen brengen?		X	X	X							X			
15b In hoeverre kan Kenniscentrum Weerbaarheid met dit voorgestelde programma haar doel bereiken?		X	X									X		
15c Zijn bij Kenniscentrum Weerbaarheid de benodigde middelen aanwezig voor de uitvoer van dit voorstel?		X	X								X			
15d Verwacht u veel veranderingen binnen Kenniscentrum Weerbaarheid om dit voorgestelde programma mogelijk te maken?		X	X									X		
16 Nodigt het u uit tot inschrijving? Spreekt u het aan?	X												X	
17 Wat is naar uw mening nu afgeleverd? Hoe zou u het voorliggende product willen omschrijven?		X	X	X					X				X	X

Noot:

Geïnterviewden

C = Curriculumtechnoloog

O = Opdrachtgever

H = Hoofdinstructeur

I = Instructeur in opleiding

Constructvaliditeit

E = Eenheid

B = Balans

C = Consistentie

F = Flexibiliteit / Keuzevrijheid

Inhoudsvaliditeit

J = Juistheid

A = Authenticiteit

Verwachte bruikbaarheid

U = Uitvoerbaarheid

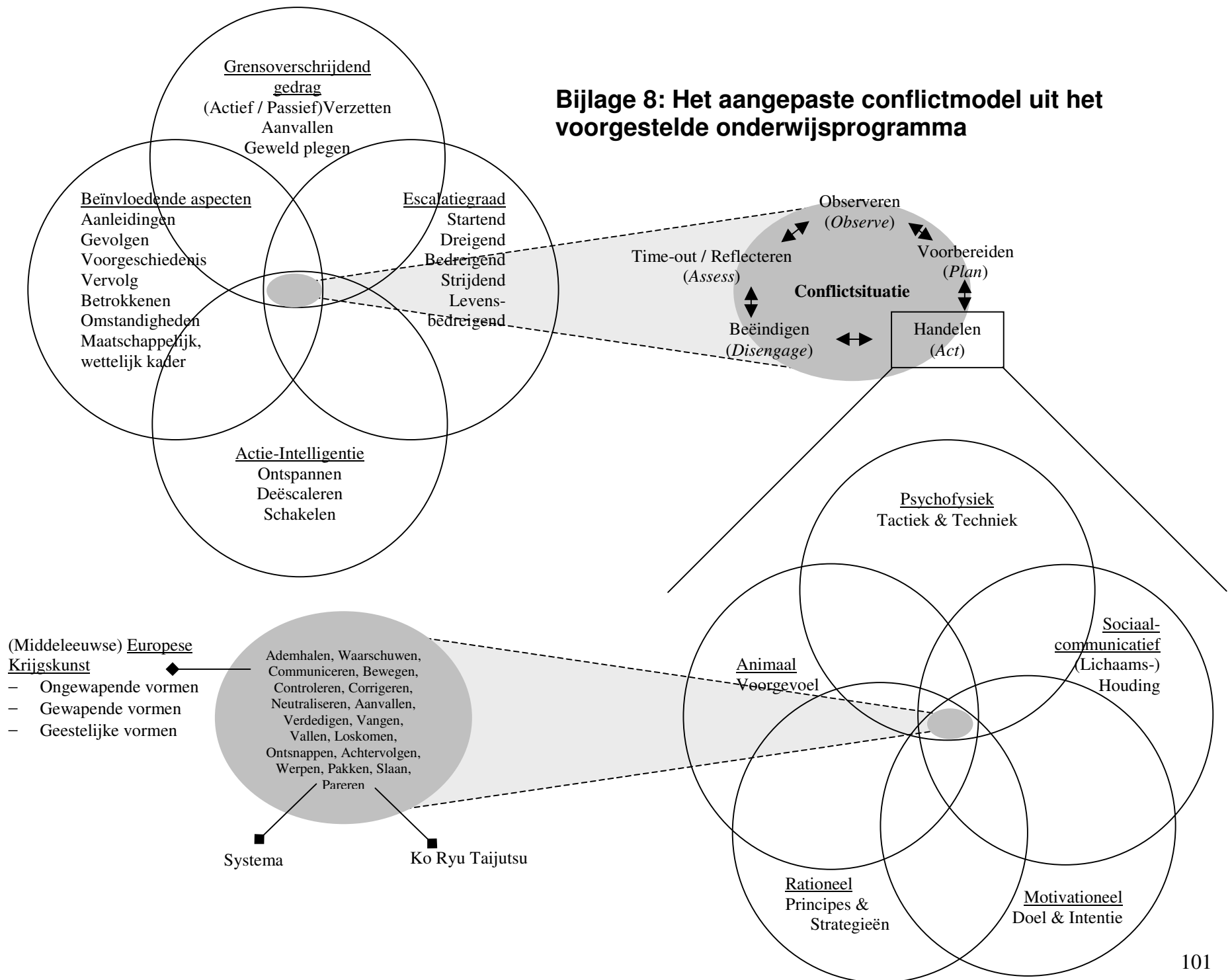
H = Haalbaarheid

A = Acceptatie

I = Inzichtelijkheid

Bijlage 8: Het aangepaste conflictmodel uit het voorgestelde onderwijsprogramma

Bijlage 8: Het aangepaste conflictmodel uit het voorgestelde onderwijsprogramma





[VOORSTEL]

**Competentiebevordering
van
*Actie-intelligentie***

FEGHTSCHOOL

Inhoudsopgave

INLEIDING

HET PROGRAMMA	4
DE STRUCTUUR	5
HET LEERDOEL	8
DE INHOUD	11
<i>Ongewapende vormen</i>	13
<i>Gewapende vormen</i>	14
<i>Geestelijke vormen</i>	14
DE TRAININGEN	15
<i>Basis</i>	15
<i>Tactiek en techniek</i>	17
<i>Scenario</i>	18
<i>Deadzone</i>	18
<i>Praktijk</i>	18
<i>Toetsing</i>	18
DE LEERGEMEENSCHAP	20
BESCHIKBARE LEERMIDDELEN	21
1) <i>Het conflictmodel</i>	21

Inleiding

Dit document is bedoeld voor de (hoofd) instructeurs (in-opleiding).

In dit document wordt het onderwijsprogramma “Competentiebevordering van Actie-Intelligentie” uiteengezet. Het document biedt uitleg over de verschillende componenten en de mogelijke invullingen van het onderwijsprogramma. Het is de bedoeling dat aan de hand van deze uitleg de instructeurs hun weg vinden in dit onderwijsprogramma, zodat zij hun lessen(series) kunnen samenstellen.

Alvorens het programma nader uiteen te zetten, volgt eerst wat achtergrondinformatie.

Het onderwijsprogramma “Competentiebevordering van Actie-Intelligentie” zal net als de andere onderwijsprogramma ingezet worden binnen de vier trajecten van het onderwijsaanbod van KCW:

1. Weerbaarheid en toepasbare zelfverdediging;
2. Beroepsvaardigheidstraining;
3. Instructeursopleiding;
4. Specialismen.

Het traject *weerbaarheid en toepasbare zelfverdediging* is voor iedereen bedoeld: man, vrouw, jong, oud, allochtoon, autochtoon, beginnend of gevorderd. Het traject *beroepsvaardigheidstraining* is alleen voor beroepsgroepen bedoeld. Deze trainingen zijn inhoudelijk toegespitst op beroepsspecifieke vaardigheden. Het traject *instructeursopleiding* is bedoeld voor diegenen die binnen de organisatie instructeur willen worden. De verscheidene *specialismen* zijn alle thema-specifieke workshops en cursussen.

Verder beoogt KCW met dit programma stappen te zetten op paden die al tijden niet meer zijn bewandeld. Tot een aantal jaren geleden werd er voornamelijk les gegeven in de traditioneel Japanse krijgs- en ridderlijke kunsten. Hierbij heerste echter het gevoel dat de boodschap in deze krijgskunsten ons ‘westerlingen’ voor een deel ontgaat, omdat ze speciaal bedoeld en ontwikkeld zijn voor Aziatisch geloof, gedachten en fysiologie. Europeanen hebben andere ontwikkelingen doorgemaakt.

KCW is van mening dat wat mensen zoeken in onder andere overzeese vechtsporten en assertiviteitstrainingen te vinden is in de lokale, Europese krijgskunst. Europa bezit een rijk erfgoed op dit gebied. Zeker de geschiedenis tot en met de Middeleeuwen is een heel belangrijke periode geweest voor de vormgeving en het doel van de “Europese” krijgskunst.

Toen de organisatie in het bezit kwam van een aantal boeken van en over Europese krijgs- en ridderlijke kunsten realiseerde zij zich dat ze over een mogelijkheid beschikte om een deel van deze kunsten te doen herleven.

Herleven, want de krijgskunst lijkt in deze moderne tijd voor een zeer groot deel in de vergetelheid te zijn geraakt, met name de krijgskunsten van Europese oorsprong. Maar het is nog niet helemaal verdwenen. Zo roept het noemen van de termen ‘krijger’ en ‘krijgerschap’ beelden op van Zulu’s, Indianen, Aboriginen en Ninja’s. Dit lijkt beperkt, maar deze culturen zijn nog levende bewijzen van het oude krijgerschap. En naast deze culturen bestaan er, verspreid in Europa, nog actieve scholen in verschillende krijgskunstvormen:

- Engeland: vuistvechten en stok-vormen;
- Frankrijk: vuistvechten en stok-vormen;
- Ierland: worstelkunst;
- Rusland: ongewapend vechten, mes-, sabel- en zweep-vormen;

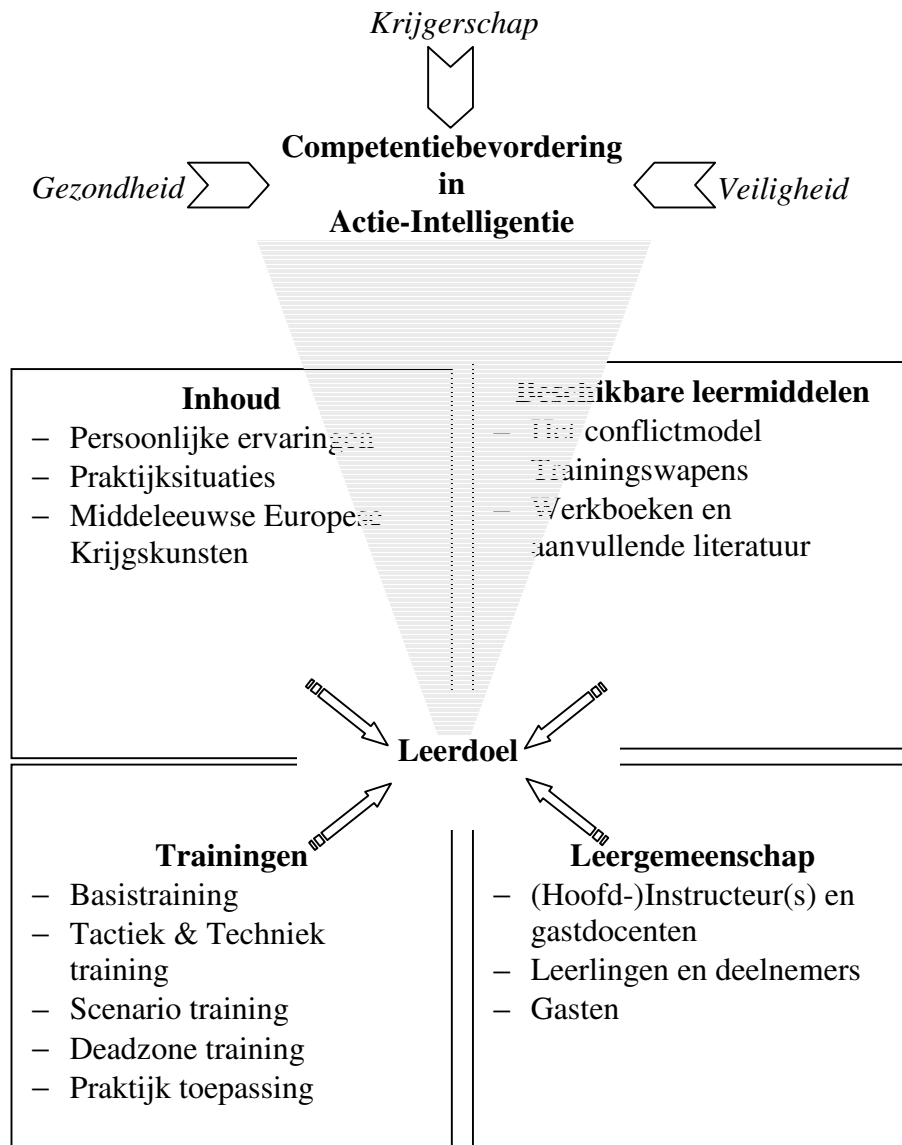
- Spanje: mesvechten en smal-zwaard vormen;
- Zwitserland: worstelen.

Met dit programma zet KCW een eerste stap in het doen herleven van oude en authentieke tradities van de (middeleeuws) Europese krijgskunsten in Nederland.

De volgende hoofdstukken zullen ingaan op de structuur van het programma, het leerdoel, de leerstof, de verschillende trainingen en het conflictmodel (een ondersteunend leermiddel).

Het programma

Figuur 1 geeft het overzicht van het onderwijsprogramma weer. In dit overzicht staan de hoofdcomponenten en de keuzemogelijkheden weergegeven waarmee een instructeur invulling kan geven aan zijn of haar lessen(series). In de daarop volgende paragrafen worden de verschillende componenten nader toegelicht, beginnende met de ten grondslag liggende structuur van het programma.



Figuur 1: Het onderwijsprogramma

De structuur

Het onderwijsprogramma bestaat uit vijf hoofdcomponenten die gebaseerd zijn op de elementenleer en die meerdere mogelijke invullingen voor het programma bevatten. Vanwege de centrale rol van de elementenleer (zie Box 1 voor extra informatie) in de krijgskunsten is bij de ontwikkeling van dit programma gezocht naar onderwijskundige vertalingen van de elementen.

Box 1: Achtergrondinformatie m.b.t. de elementenleer

De elementenleer vormt van oudsher een leer waarmee de mens zichzelf en zijn omgeving bestudeerde en waarmee de verkregen inzichten in kaart werden gebracht om zodoende toegepast te kunnen worden in het dagelijkse leven.

In het oosterse denken betreffen de elementen een symboliek die deel uitmaakt van een meer spirituele beschouwing van de mens en de natuur. De natuurlijke substanties (aarde, water, vuur, lucht en leegte) dienen als symbolen voor *staten van zijn*, ook wel uitgelegd als:

- manifestaties van een voortdurend veranderende vormloze “essence” (India, Tibet);
- dynamische fasen van verandering (China, Japan).

Hierbij komt een bepaalde staat van zijn overeen met de kerneigenschap van elk element. Aarde staat bijvoorbeeld voor: kracht, fysiologie, een passieve houding of observerend handelen. Water voor: lenigheid, emoties, een adaptieve houding of defensief handelen. Vuur voor: snelheid, intentie, een pro-actieve houding of aanvallend handelen. Lucht voor: uithoudingsvermogen, ratio, een communicatieve houding of ontvangend handelen. En leegte kan staan voor: intelligentie, instinct, een creatieve houding of natuurlijk handelen.

In Europa heeft de elementenleer tot eind 1800 de (medische) wetenschap (en het geloof) gedomineerd. Het is begonnen met de eerder omschreven oosterse interpretatie, maar in de Grieks-Romeinse oudheid verschoof dit naar zogeheten ‘eerste beginselen’ (archè). Aarde, water, vuur, lucht en leegte (ether) waren eerste beginselen van waaruit de mens, de wereld en het heelal zou zijn ontstaan. God, atomen en de oerknal zijn meer bekende voorbeelden van eerste beginselen.

Na verloop van tijd werden de elementen aarde, water, vuur, lucht en leegte beschouwd als basiselementen (natuurlijke stoffen) van alle materie. De stelling was dat materie (inclusief de mens) op te delen was in deze ondeelbare basiselementen. Maar eind 1800 werd de stelling verworpen en vervangen door de atoomtheorie.

Inmiddels maakt de elementenleer nauwelijks meer deel uit van het Westerse denken. Maar voor de krijgskunsten betekent de elementenleer nog steeds een manier om aspecten als theorie, technieken, houdingen, strategieën, intenties en persoonseigenschappen samen te brengen tot één overzichtelijk, samenhangend, gebalanceerd en dynamisch geheel dat meer is dan de som der delen.

De elementenleer is met betrekking tot de hoofdcomponenten als volgt vertaald. Voor het element aarde is dat de vastigheid van de beschikbare middelen, zoals tijd, geld, locatie, materiaal en informatiebronnen. Voor water is dat de veranderlijkheid van de verschillende

belangengroepen en hun onderlinge verhoudingen, zoals docenten, leerlingen en ouders. Voor vuur is dat het actieve en gedrevene van de trainingen (doceren, leren en examineren). Voor lucht is dat de ongreepbaarheid van de leerstof en voor leegte is dat het strategische en visionaire van het leerdoel.

Als het gaat om de mogelijke invullingen van de hoofdcomponenten heeft de elementenleer meer diverse vertalingen. Tabel 1 toont de vertalingen die tot nu toe zijn opgenomen in het onderwijsprogramma.

Tabel 1: De elementenleer uitgewerkt in het voorgestelde onderwijsprogramma

	<i>Aarde</i>	<i>Water</i>	<i>Vuur</i>	<i>Lucht</i>	<i>Leegte</i>
<i>Pijler 'Veiligheid'</i>	Weerbaarheid	Zelfverdediging	Vechtkunst	Survival	Krijgskunst
<i>Ongewapende vormen</i>	Ring	Worstelkunst	Bokskunst	Blössfechten	Naakte kunst
<i>Gewapende vormen</i>	Botte wapens	Flexibele wapens	Scherpe wapens	Afstands wapens	Verborgen wapens
<i>Gedrags- dimensies</i>	Psychofysiek	Sociaal- communicatief	Motivationeel	Rationeel	Animaal
<i>Trainingsniveau</i>	Basis	Techniek	Scenario	Deadzone	Praktijk
<i>Escalatiegraad conflictmodel</i>	Startend	Dreigend	Strijdend	Bedreigend	Levens- bedreigend

Als deze verschillende componenten en hun invullingen niet juist gestructureerd worden, is de kans groot dat het programma verzandt in een verzameling onsamenvhangende lessen(series). Veel onderwijsprogramma's zijn daarom opgedeeld in afgeronde fasen. Per fase is bepaald wat iemand aan het einde ervan moet beheersen en wanneer dit aan de orde komt in het programma. En pas als een fase met succes is afgerond, kan worden begonnen met een volgende fase tot zover iemand wil, kan en mag gaan. Voor de onderwijsprogramma's van KCW geldt echter een andere situatie. Er is geen tijdslimiet. Men kan zolang en zo vaak trainen als men wil. Er zijn geen vaste in- en uitstroommomenten zoals bij schoolopleidingen of cursussen. Men kan met de krijgskunst beginnen en eindigen wanneer men wil. Er zijn geen jaarklassen of groepen naar behaalde graduatie. De groep is divers en het leerdoel zal niet voor iedereen hetzelfde uitpakken.

Om het programma te voorzien van structuur, samenhang en een rode draad is gekozen voor een zogeheten concentrische structuur. Concentrisch betekent hetzelfde middelpunt hebbend, van hetzelfde punt uitgaande en op één punt gericht. Het middelpunt in dit programma is het leerdoel. Alle hoofdcomponenten en hun mogelijke invullingen zijn gericht op het bereiken van dit doel en zijn hierdoor verenigd.

Hoewel er sprake is van vereniging van de componenten en de invullingen, is het nog wel mogelijk voortschrijdende inzichten door te voeren zonder het programma op alle andere punten te moeten aanpassen. Dit is een groot voordeel. Menig onderwijsprogramma is namelijk al (ver) van tevoren uitgewerkt en van begin tot einde uitgestippeld. Maar door alles vooraf uit te stippelen en vast te leggen, kunnen nieuwe inzichten er voor zorgen dat alle gemaakte keuzes opnieuw onder de loep moeten worden genomen en moeten worden aangepast. Als dit bij elke vernieuwing noodzakelijk is, is dat erg tijdrovend en belemmert dat uiteindelijk het overzicht en de aanpasbaarheid van het programma. Bij een concentrische structuur moet dit pas als het doel verandert. Vergelijk het maar met een boek en een ordner. Vernieuwingen in een hoofdstuk betekent bij een boek vaak een hernieuwde druk van het gehele boek. Bij een ordner hoeven alleen de gewijzigde delen te worden vervangen.

Door deze combinatie van vereniging en zelfstandigheid is het onderwijsprogramma te vergelijken met een ladekast. Elke lade stelt een hoofdcomponent voor. Zo heb je een lade met inhouden, een lade met allerlei leeractiviteiten en een lade met allerlei leermiddelen en bronnen voor bij de les. En elke lade is gevuld met allerlei blokjes (mogelijke invullingen), waarmee één of meerdere lessen(-series) kunnen worden samengesteld. Pas bij de samenstellingen van een les of een lessenserie worden de (invullingen van de) hoofdcomponenten verweven tot een geheel en treedt onderlinge afhankelijkheid op. De programmering is en blijft qua tijd dan variabel. Er kan worden besloten om de programmering aan het begin van een seizoen uit te werken of pas voorafgaand aan een les.

Het onderwijsprogramma is dus gebaseerd op de elementenleer en is concentrisch gestructureerd. Er is sprake van vijf hoofdcomponenten en meerdere mogelijke invullingen, die verenigd zijn in het leerdoel maar los van elkaar kunnen doorontwikkelen.

Het leerdoel

Door middel van de vergroting van de weerbaarheid wil KCW personen leren voorkomen dat zij slachtoffer worden van en zichzelf schuldig maken aan grensoverschrijdend gedrag.

Gedragingen kunnen eenvoudig grensoverschrijdend worden. Conflicten zijn hier goede voorbeelden van. Het conflict start vaak met een onenigheid over standpunten. Als beide partijen echter niet bereid zijn andermans standpunten te erkennen en zich zelfs aangevallen voelen door het standpunt of de manier waarop deze verdedigd wordt, dan verhardt de aanpak. De vijandigheid neemt toe en open communicatie neemt af. Het conflict zet door en ontwikkelt een potentie om uit te monden in vergaande geweldshandelingen. Als de communicatie niet meer wordt hervat of kan worden hervat en de personen elkaar blijven treffen en elkaar blijven aanvallen, dan barst de spreekwoordelijke bom. De ander moet een lesje worden geleerd. De ander moet worden teruggepakt. De ander zal er van langs krijgen. Ofwel, de ander wordt niet meer als volwaardig aangezien en respect is ver te vinden. Om kracht bij te zetten in de aanval worden de emoties van de ander bespeeld en er wordt duidelijk gemaakt dat deze moet opgeven, want anders... gaat hij / zij er aan. Een meningsverschil is ontaard in een conflict waarbij grensoverschrijdende handelingen niet worden geschuwd.

Het onderwijsprogramma is gericht op het leren omgaan met deze ontaarding en bijbehorende grensoverschrijdende gedragingen. Het is zaak dat individuen hun persoonlijke weerbaarheid vergroten zodat zij zich er tegen kunnen weren. Het is ook zaak dat individuen grensoverschrijdend gedrag herkennen en de gevolgen ervan inzien zodat ze het zelf niet zullen toepassen of oproepen. Door middel van het bevorderen van de competentie in actie-intelligentie wordt het mogelijk gemaakt niet meer, dan wel minder snel, slachtoffer te worden van machtsmisbruik of aangezet te worden tot grensoverschrijdend gedrag. Het leerdoel van het onderwijsprogramma is dan ook:

Competentiebevordering in actie-intelligentie

Actie-intelligentie betreft het met een ontspannen, deëscalerende en schakelende handelswijze omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag. Dit wil zeggen dat iemand altijd de ingezette handelswijze moet kunnen blijven bijstellen, altijd moet kunnen blijven nadenken en bewegen en altijd flexibel moet blijven om te kunnen inspelen op veranderende situaties en escalaties. Verder vereist het een bepaald bewustzijn, denkniveau en ervaring. Dit ontwikkelt zich door middel van de training van o.a. principes en strategieën, tactieken en technieken en het opdoen van ervaring.

Voor de bevordering van actie-intelligentie beroept KCW zich op de krijgskunsten. Van oudsher hebben deze een focus op drie pijlers, namelijk krijgerschap, veiligheid en gezondheid. Actie-intelligentie vloeit hieruit voort.

– Krijgerschap

- ♣ Initiatie in en bewustwording van het mens-zijn;
- ♣ Niet bang zijn voor jezelf (: trots zijn en vertrouwen hebben);
- ♣ Niet weglopen voor conflicten en (eigen) problemen;
- ♣ Evenwichtig, geaard en vrolijk zijn ondanks tegenslagen en depressies;
- ♣ Bewust zijn van de eigen rol in de maatschappij;
- ♣ Openstaan voor anderen.

– *Veiligheid*

- ♣ Preventief en deëscalerend handelen;
- ♣ Handelen in verhouding tot de aanval (subsidiariteit) en met de minst vergaande verweermiddelen (proportionaliteit);
- ♣ Verdedigen en waarborgen van de eigen veiligheid en die van anderen binnen de kaders van de wet;

- ♣ Onderkennen, herkennen en omgaan met angsten, onzekerheden, conflicten en agressie (= weerbaarheid);
- ♣ Geestelijk bereid en fysiek kundig zijn om te kunnen en willen ingrijpen bij en tijdens fysieke escalaties (= zelfverdediging);
- ♣ In het moment kunnen kiezen en handelen om het gevecht te stoppen (= vechtkunst);
- ♣ Het tot uiting brengen van de bereidheid verder te gaan dan de ander om te overleven, indien nodig tot in het uiterste (= survival);
- ♣ Natuurlijk handelen, bewust worden, eigen maken en benutten van de eigen potenties (= krijgskunst).

– *Gezondheid*

- ♣ Bereiken van lichamelijk fitheid;
- ♣ Omgaan met de eigen energie;
- ♣ Reguleren van spanning en stress.

Ontspannen handelen betekent ondanks stress en spanning in staat zijn rustig te blijven. Stress en spanning kan leiden tot starheid in denken en doen. Met name tijdens (fysieke) conflicten is het van belang mentaal en fysiek in beweging te blijven en open te blijven staan voor prikkels uit de directe omgeving. De rust en flexibiliteit van ontspanning is nodig om te kunnen deëscaleren en te schakelen.

Deëscalerend handelen houdt in de ontaarding in grensoverschrijdend gedrag tegen gaan en het starten van een ander en nieuw proces. Dit betekent speler van het spel worden en niet langer bespeeld worden als een pion. Uitingen en / of aanvallen door de ander zijn dan geen aanknopingspunten meer voor verdere escalatie. Het zijn kansen en mogelijkheden om het oude proces te keren. Beëindiging van het conflict vindt ook niet meer plaats ten koste van de ander, maar dankzij de ander. En grensoverschrijdend gedrag verwordt grensstellend gedrag.

– *Voorbeeld van escalerend handelen:*

Twee agenten willen een persoon meenemen naar het bureau. Deze persoon pleegt passief verzet, dat wil zeggen dat hij niet slaat en schopt, maar ook niet vrijwillig meegaat naar het bureau. De twee agenten werken de persoon daarom maar naar de grond, maar de persoon schijnt alsnog niet mee te willen naar het bureau. Agent A begint vervolgens aan de linkerarm te trekken en agent B aan de rechterarm. Het lijkt er op dat de persoon nog steeds niet mee wil werken. De agenten lossen de situatie op door middel van het toepassen van excessief geweld. Op het bureau blijkt dat de persoon wel wilde meewerken, maar respectvoller aangesproken wilde worden.

– *Voorbeeld van deëscalerend handelen:*

Twee agenten willen een persoon meenemen naar het bureau. Deze persoon pleegt passief verzet, dat wil zeggen dat hij niet slaat en schopt, maar ook niet vrijwillig meegaat naar het bureau. Beide agenten blijven rustig en kiezen er voor de persoon op een andere manier aan te spreken. Er wordt uitgelegd waarom de betreffende persoon mee moet naar het bureau en wat de gevolgen zijn van niet meewerken en verzoeken hem alsnog vrijwillig mee te gaan naar het bureau.

Schakelend handelen betekent ondanks stress en spanning in staat zijn per situatie en per moment van reactie (gedrag) kunnen wisselen, keuzes kunnen maken en doeltreffend en professioneel kunnen blijven handelen.

De tegenhanger is tunnelvisie. Tunnelvisie betekent ten tijde van stress en spanning geblokkeerd raken, nog maar één handelswijze voor ogen hebben en niet meer in staat zijn hiervan af te wijken. Dit houdt in per situatie en per moment patroonmatig reageren, de omgeving uit het oog verliezen en minder weerbaar zijn tegen (eigen) grensoverschrijdend gedrag.

– *Voorbeeld van tunnelvisie:*

Tijdens uitgaansavond valt een groep dronken lui willekeurig langslopende burgers lastig. Een persoon die nietsvermoedend langs de groep loopt, wordt bij de arm gepakt en krijgt te horen niet zomaar langs te mogen lopen. De persoon probeert door te lopen, maar wordt teruggetrokken. De dronkenman herhaalt zijn uitspraak maar nu stiller en luider waardoor de anderen van de groep zich omdraaien. De passerende persoon raakt gefrustreerd en probeert zich al vloekend los te rukken en verder te lopen. Hierdoor raakt de dronkenman geïrriteerd en wil een gevecht starten. Hij laat de passerende los om te slaan en deze maakt zich uit de voeten om zich in veiligheid te brengen. De groep dronken lui loopt lachend verder.

– *Voorbeeld van schakelend handelen:*

Tijdens uitgaansavond valt een groep dronken lui willekeurig langslopende burgers lastig. Een persoon die nietsvermoedend langs de groep loopt, wordt bij de arm gepakt en krijgt te horen niet zomaar langs te mogen lopen. De persoon reageert door terug te stappen, de dronkenman te bedanken voor de herinnering en rechtsomkeert te maken om een andere route naar huis te kiezen.

Competentiebevordering in actie-intelligentie betreft het ontwikkelen en uitbouwen van een bepaald gedrag. Binnen KCW wordt gedrag beschouwd als het resultaat van de interactie tussen de gedragsdimensies animaal (“natural responses”, instincten, intuïties, emoties), cognitief (kennis, strategieën en wijsheden), motivationeel (doelen en wilskracht), sociaal-communicatief (taal en omgangsvormen) en psychofysiek (bewegingen en vaardigheden). Competentiebevordering in actie-intelligentie betekent dan het ontwikkelen en verder uitbouwen van het geheel van bewegingen, vaardigheden, taal, omgangsvormen, doelen, wilskracht, kennis, strategieën, wijsheden en natuurlijke reacties (: competentiebevordering), dat ten grondslag ligt aan een ontspannen, deëscalerende en schakelende manier van omgaan met (eigen) grensoverschrijdend gedrag (: actie-intelligentie).

De inhoud

Voor het bereiken van het leerdoel beroept KCW zich op verscheidene krijgskunsten. In de authentieke zin van het woord staat 'krijgskunst' voor een integraal geheel van culturele, religieuze, filosofische, wetenschappelijke, opvoedkundige en lichamelijke componenten; een geheel van rituelen en leeractiviteiten met als doel het volwassen worden, het mens worden en het worden van een krijger. Een 'krijger' is iemand die naar zichzelf durft te kijken, de eigen angsten, onzekerheden en ontwikkeling onder ogen ziet. Het is iemand die niet wegloopt van conflicten en problemen, waaronder de eigen problematiek. Het is iemand die open staat naar zijn/haar medemens en omgeving. Tegenwoordig refereert het begrip krijgskunst alleen nog aan de militaire tak van de samenleving en maken classificatiesystemen onderscheid tussen 'krijgssystemen' (martial arts) en 'civiele zelfverdedigingssystemen' (civilian arts) ¹.

Door de jaren heen heeft krijgskunst aangetoond een adequate oplossing te bieden voor het vraagstuk hoe te overleven (in de maatschappij). In de vecht- en krijgskunst is deze wil om te overleven dan ook de essentie. Gedrag, fysiologie, psyche, functioneren, mogelijkheden en beperkingen van de mens zijn hiertoe onderzocht, verkend en maximaal ontplooid. De erkenning en ontwikkeling van de natuurlijke aard en het natuurlijk handelen binnen de natuurlijke omgeving vormen de sleutel tot overleven. Krijgskunst richt zich dan ook op de natuurlijkheid van de mens en zijn handelen.

Tabel 2 schetst een gedetailleerder beeld van enkele kenmerken van krijgskunst. Deze tabel is gebaseerd op bevindingen van (ongedocumenteerd) historisch onderzoek binnen KCW.

Tabel 2: Enkele kenmerken van krijgskunst

Krijgskunst vroeger	Krijgskunst tegenwoordig
– Integraal deel van het dagelijks leven. – Rite tot het volwassen worden, het mens-zijn. – Compleet en samenhangend systeem. – Weerbaarheid, zelfverdediging, overleving – Realistische en daadwerkelijke toepassing – Lokaal en cultuurgebonden	– Hobby, vrijetijdsbesteding, naschoolse activiteit – Een vechtsport, weerbaarheids cursus of assertiviteitstraining. – Versnipperde, onsamenvangende sporen uit het verleden. – "Iets van Zulu's, Indianen, Aboriginals" – 'Re-enactment' (toneelspel) – Overzeese oorsprong, met name Azië
Krijgskunst - Martial arts	Krijgskunst - Civilian arts
– Ontwikkeld door en voor een professionele militaire klasse – Full-time baan – Ontwikkeld voor het slagveld – Wapengebruik – Gespecialiseerde kleding en wapens – Nationale veiligheid – Ontwikkelt 'killer-instinct' – Wil om te blijven vechten, besluitvaardigheid, stress bestendigheid (emotionele controle)	– Ontwikkeld door en voor de burger – Part-time training – Ontwikkeld voor gebruik op straat en binnenshuis – (Voornamelijk) Ongewapend – Dagelijkse kleding en gebruiksvoorwerpen – Persoonlijke veiligheid – Ontwikkelt weerbaarheid – Zelfvertrouwen, assertiviteit, evenwichtigheid

¹ Zie Jan Bloem aangehaald in: KCW- Kenniscentrum Weerbaarheid. (2004). *Ko ryu taijutsu - kuroko curriculum overzicht*. Enschede: Kenniscentrum Weerbaarheid

Krijgskunst	Vechtsport
– Doelen zijn weerbaarheid, zelfverdediging, veiligheid, strategie en overleven. – Gericht op overlevingsstrategieën – Sociaal emotionele ontwikkeling staat voorop, dan geestelijk welzijn en goede gezondheid. – Gericht op probleem oplossen. – Persoonlijke veiligheid en het overleven van het individu is het uitgangspunt. – Er wordt altijd gedacht vanuit de situatie. – Het natuurlijk bewegen is het uitgangspunt (niet moeilijk doen, weinig energie verbruiken, weinig spierkracht en geen vorm, maar “flow”). – Technieken moeten realistisch zijn voor gebruik in privé en werk situaties – Geen klassenindeling, maar persoonlijke invullingen. Je weet immers nooit van tevoren wie er voor je komt te staan.	– Doelen zijn sport en recreatie. – Gericht op competitie. – Fysieke ontwikkeling staat voorop. – Gericht op winnen – Er is een wet en regelgeving waaraan gehouden moet worden ten behoeve van de veiligheid ten tijde van de sportbeoefening. – Er wordt altijd gedacht vanuit de kaders van een specifieke vechtsportstijl. – Techniek, vorm en reageren binnen vastgestelde patronen is het uitgangspunt (als-dan handelingen). – Technieken hoeven niet realistisch te zijn en kunnen ook puur voor de show zijn – Er is een klassenindeling naar gewicht, leeftijd en sekse.
Europese krijgskunst	Aziatische krijgskunst
– De kunsten zijn ten dienste geweest en gebleven van de burger. Het betrof civiele zelfverdediging. – Burgers hadden meer stimulans om zichzelf te ontwikkelen. Door verschuivingen van politieke machten (invallen en bezettingen) was de ontwikkeling van de krijgskunst meer divers en verliep sneller. – Het betreft een flexibel systeem. Vanaf het eerste moment begint de leerling zelf te leren en <i>ervaren</i>. Deze ervaringen leiden tot inzicht. – De krijgskunst is te zien als een zelfvormende piramide en is per leerling anders. – De leerling traint in interactie met een context. Door het toevoegen van stressfactoren creëert een leerling zijn eigen antwoorden op de situatie. – Leraren geven veel meer de grenzen aan waarbinnen trainingen zich afspelen. De	– De kunsten zijn ten dienste gaan staan van het militaire systeem en de adel. – Samenleving is voor lange tijd (af-)gesloten van de invloeden van de rest van de wereld. Een conservatieve en behoudende instelling naar tradities staat voorop. Hierdoor is de krijgskunst van vroeger in stand gebleven en nauwelijks veranderd. – Het betreft een ‘strikt’ gestructureerd systeem van technieken, die eindeloos herhaald worden. De herhaling in toenemende niveau’s moeten leiden tot inzicht. – De krijgskunst is te zien als een piramide en wordt in een vastgestelde vorm aangeboden. De leerling past zich aan naar de vorm van de piramide. – De leerling traint technieken los van context (en trainingspartner). Transfer naar context wordt verondersteld, maar is geen integraal onderdeel van een training. – De grootmeester speelt een cruciale rol. Alleen hij weet waarom fysieke acties

leerlingen bepalen met hun persoonlijke inzicht en niveau het product van het onderwijs. Hierdoor ontstaat ook veel meer een bruikbare zelfverdediging voor de betreffende persoon. Alle kennis wordt vrij gegeven en niks wordt benadrukt.

onderwezen worden. Alleen hij heeft het totaalbeeld in voor ogen. Als de grootmeester verdwijnt, dan verdwijnt de kennis indien deze niet is overgedragen.

Om er voor te zorgen dat de leerling in het dagelijkse leven kan toepassen wat hij/zij in de lessen geleerd heeft, is speciale aandacht gegeven aan het persoonsgericht en praktijkgericht maken van de leerstof. De krijgskunsten worden hierdoor ook in de hedendaagse tijd geplaatst.

De leerstof is persoonsgericht in die zin dat persoonlijke (re-)acties en mogelijkheden, beweging, gevoel (aanvoelen) en strategie voorop staan. Verder heeft elk individu de mogelijkheid iets anders te leren. De inhoud van de krijgskunsten heeft namelijk een intrinsieke gelaagdheid. Dit betekent dat de aangeboden inhoud (leerstof) voor iedereen hetzelfde kan zijn, maar dat toch elk individu er iets anders uit oppikt.

De leerstof is praktijkgericht door praktijksituaties uit bijvoorbeeld de krant, het journaal of het werkveld als thema te nemen voor een of meerdere lessen. Verder is het de bedoeling de lessen zo realistisch mogelijk te maken door middel van scenario- en deadzone-trainingen (zie volgende paragraaf)

Tabel 3 geeft een overzicht van de verschillende vormen uit de krijgskunsten die in dit programma aan bod komen. Aan de hand van Box 2 kunnen de kolommen basis, middelbare en hogere leerstof gevuld worden.

Tabel 3: Verschillende vormen van de (middeleeuws) Europese Krijgskunst

Ongewapende vormen		Basis leerstof	Voortgezette leerstof	Hogere leerstof
<i>Ring</i>	Door middel van grepen iemand naar de grond werken om deze te kunnen controleren			
<i>Worstelkunst</i>	Door middel van klemmen, verwurgingen, slagen en schoppen iemand controleren			
<i>Bokskunst</i>	Door middel van slagen en schoppen iemand vastpinnen en controleren			
<i>Blössfechten</i>	Zwaktes van de tegenstander gebruiken om deze uit ritme te brengen, te overmeesteren en uit te schakelen			
<i>Naakte kunst</i>	Vanuit het geheime, het onzichtbare en het onopvallende handelen (o.a. camouflage, toneel en strategie)			

Gewapende vormen		Basis leerstof	Middelbare leerstof	Hogere leerstof
<i>Botte wapens</i>	O.a. staf, stok en schild			
<i>Flexibele wapens</i>	O.a. touw, zweep en jas			
<i>Scherpe wapens</i>	O.a. mes en zwaard			
<i>Afstands-wapens</i>	O.a. lange stok, werpwapens en pistool			
<i>Verborgene wapens</i>	O.a. giften en wurgdraad			

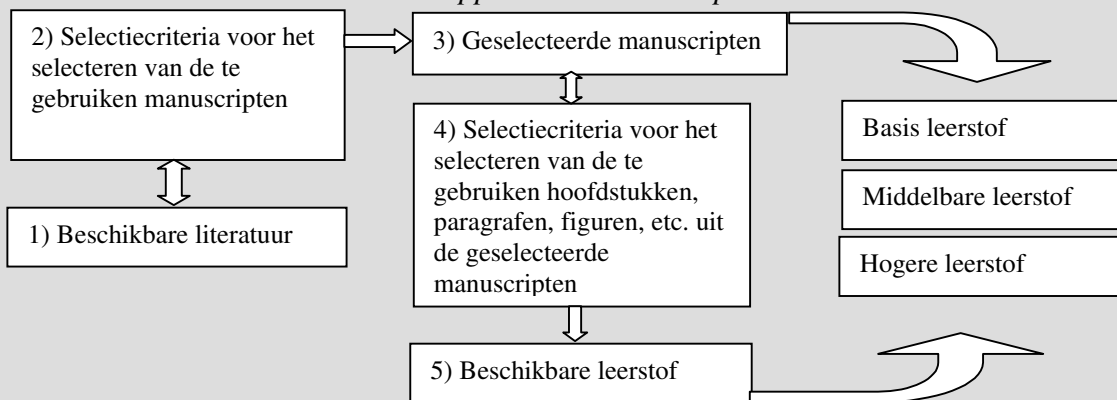
Geestelijke vormen		Basis leerstof	Middelbare leerstof	Hogere leerstof
O.a. etiquette en sociale omgang, geschiedenis, geografie, plantkunde, medicijn kennis, anatomie, wapen kennis, strategie en tactiek, psychologie, telekinese en telepatie...				

Box 2: Het selecteren van de leerstof

Hieronder staan kernvragen geformuleerd die gesteld kunnen worden bij het selecteren van de leerstof voor dit onderwijsprogramma.

- Welke selectiecriteria wil je hanteren?
- Waarom specifiek deze criteria?
- Welke delen uit de literatuur wil je gebruiken?
- Waarom specifiek deze leerstof en waarom niet andere?
- Hoe verhoudt de gekozen leerstof zich tot het leerdoel? Draagt het bij aan het bereiken van het leerdoel of draagt het bij aan het bereiken van een ander doel?
- Hoe verhoudt de gekozen leerstof zich tot de trainingen? Is de gekozen leerstof haalbaar, overdraagbaar, toetsbaar en leerbaar?

Hieronder staan de verschillende stappen uit het selectieproces in relatie tot elkaar.



De trainingen

KCW kent vijf typen trainingen (zie Tabel 4). Een les kan scenario-training inhouden, maar kan ook een basistraining zijn. De trainingen bouwen op elkaar voort. Zo zal in scenario-training de toepassing van tactieken en technieken aan de orde komen. En voor een goede uitvoer van een techniek is weer goede manier van bewegen nodig. Hieronder worden de trainingstypen nader toegelicht.

Tabel 4: Uiteenzetting van de typen trainingen

Trainingstypen	Bedoeld voor...	Toetsing voor...
– Basis	Bewustwording en oefening van de fundamentele manieren van bewegen en handelen	Voorkennis
– Tactiek en Techniek	In beweging de juiste handelswijze bedenken en uitvoeren	Voorkennis & Basis-niveau
– Scenario	Binnen nagespeelde kaders de juiste handelswijze kiezen en hanteren	Voorkennis, Basis- & Techniek-niveau
– “Deadzone”	In onbekende en onverwachte situaties <i>moeten</i> handelen	Voorkennis, Basis-, Techniek- & Scenario-niveau
<i>Praktijk</i>	Geleerde toepassen in dagelijks leven	Alle voorafgaande niveaus

Basis

Voor het kunnen omgaan met gedragingen is het van belang inzicht te hebben in de aard van menselijk gedrag. Wat zijn mogelijke gedragingen, wat zijn mogelijke beweegredenen, wat zijn mogelijke effecten en hoe kun je daarop anticiperen en inspelen en wat is daarvoor nodig?

KCW heeft ten behoeve van dit inzicht de huidige trainingen en ervaringen met Systema en Ko Ryu Taijutsu en de manuscripten van de Europese krijgskunst onderzocht. Op basis van dit onderzoek is KCW er toe gekomen het menselijk handelen (gedrag) te beschouwen als het resultaat van de interactie tussen vijf gedragsdimensies:

- *Animaal*: dit refereert naar natuurlijke reacties (‘natural responses’). Dit zijn gedragingen die biologisch bepaald zijn. De mens is een zoogdier en een groepsdier en deze biologische bepaling leidt tot bepaalde, meer instinctieve en dierlijke gedragingen, zoals territorium afbakenen, hiërarchische positie bepalen, groepsvorming en overlevingsdrang.
- *Rationeel*: dit refereert naar de kennis en strategieën die worden toegepast. Hierbij kan worden gedacht aan medische kennis, wapenkennis, kennis van giffen, kennis van tactieken, technieken en misleidingen.
- *Motivationeel*: dit refereert naar de doelen die worden gesteld en de wil om deze te bereiken.
- *Sociaal-communicatief*: dit refereert naar de taal waarmee wordt gecommuniceerd en de omgangsvormen die worden gehanteerd.
- *Psychofysiek*: dit refereert naar de diverse bewegingen die iemand kan maken.

Het bewust worden en verder ontwikkelen van deze gedragsdimensies staat in de basistraining centraal. Hoe bewuster en meer afgestemd de interactie tussen de gedragsdimensies verloopt, des te beheerster en adequater iemand handelt.

Voor het bewust worden en het ontwikkelen van de dimensies zet KCW allerlei soorten oefeningen in, elk specifiek gericht op een gedragsdimensie (zie Tabel 5).

Tabel 5: Uiteenzetting van de soorten oefeningen voor de basistraining

<i>Soort oefening</i>		<i>Gericht op</i>	<i>Gedragsdimensie</i>
1. Psychofysieke oefeningen	– Ontspanningsoefeningen – Gymnastische oefeningen – Chi-oefeningen & concentratie oefeningen – Ademhalingsoefeningen – Psychotraining	– Balans & ontspanning – Motoriek & beweging – Energie & kracht – Ademhaling – (Para) Psyche & (onder)bewustzijn	Psychofysiek
2. Interactie-gerichte oefeningen	– Gedragsspellen – Rollen spellen – Toneelspellen	– Sociale interactie – Begrip, inzicht en respect – (Non) Verbale communicatie – Samenwerken	Sociaal-communicatief
3. “T.a.r.g.e.t.s. – practice”	Targets is een afkorting van: task, authority, recognition, grouping, timing en stamina. Vertaald naar het Nederlands betekent dit: doelen stellen, leiderschapsrollen vervullen, (h)erkenning van prestaties, groepswerk, reflecteren, tijdsplanning en pit Door tijdens de training de verschillende aspecten van conflictsituaties in alsmaar gewijzigde vorm te introduceren wordt een persoon geprikkeld zijn t.a.r.g.e.t.s. te ontwikkelen en te verfijnen.	– Wilskracht – Doorzettingsvermogen – Doelgerichtheid – Besluitvaardigheid – ‘Pit’	Motivationeel
4. Kennis-gerichte oefeningen	– Geheugenspellen – Strategiespellen – Puzzels – Papers – Zelfstudie	– (Meta-) Cognitieve processen en – vaardigheden – Kennis en strategie	Cognitief
5. “Sensitivity” oefeningen		– Bewustwording- en gewaarwordingsprocessen – “Natural responses” – Instinct, intuïtie en emotie	Animaal

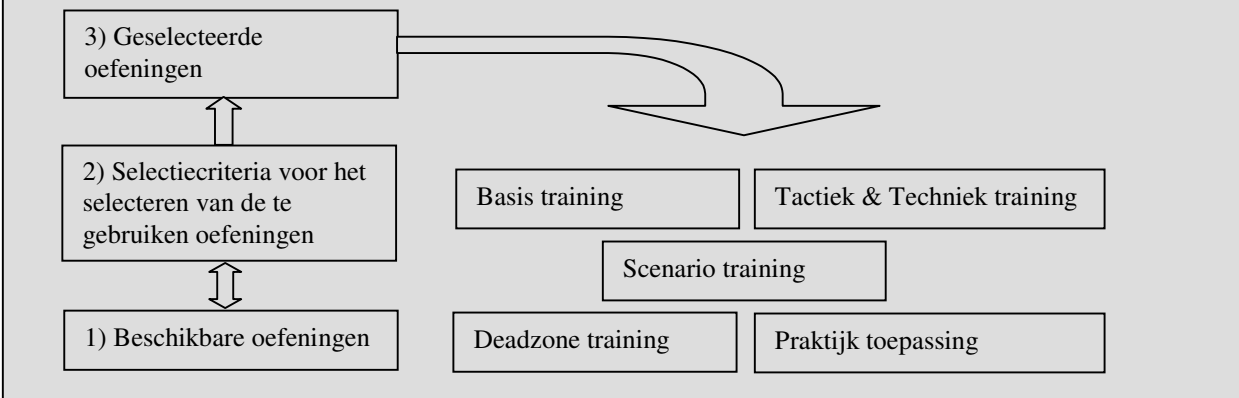
Aan de hand van Box 3 kunnen specifieke oefeningen worden gekozen en worden toegevoegd aan het aanbod van de basistraining.

Box 3: Het selecteren van oefeningen voor de basistraining

Hieronder staan kernvragen geformuleerd die gesteld kunnen worden bij het selecteren van oefeningen voor de basistraining

- Welke selectiecriteria wil je hanteren?
- Waarom specifiek deze criteria?
- Welke oefeningen wil je gebruiken?
- Waarom specifiek deze en waarom niet andere?
- Hoe verhouden de gekozen oefeningen zich tot het leerdoel? Dragen ze bij aan het bereiken van het leerdoel of dragen ze bij aan het bereiken van een ander doel?
- Hoe verhouden de gekozen oefeningen zich tot de leerstof? Maken ze de leerstof overdraagbaar, toetsbaar en leerbaar?

Hieronder staan de verschillende stappen uit het selectieproces in relatie tot elkaar



Tactiek en techniek

Het is de bedoeling te leren omgaan met grensoverschrijdende gedragingen. Dit kan op vele manieren, maar er zijn genoeg situaties waarbij het volgen van een vaste procedure (stappenplan) beter is. Een procedure c.q. stappenplan die je vooraf kunt uitstippelen en waarop je kunt terugvallen (zonder er blind op te vertrouwen) kan in stressvolle situaties de benodigde rust, zelfvertrouwen en overzicht genereren. Een dergelijk plan wordt een tactiek genoemd. Bij de uitvoering van een tactiek kan het zijn dat technieken moeten worden toegepast. Een techniek is een geheel van handelingen die op een bepaalde wijze worden uitgevoerd.

Een voorbeeld is een situatie waarin iemand jou bij de arm vastpakt terwijl je dit niet wilt. De tactiek betreft het eerst aangeven dat je dit niet wenst, dan het waarschuwen voor de represaille van het blijven vasthouden en uiteindelijk het uitvoeren van de aangegeven represaille. De techniek betreft in dit geval de uitvoering van de aangegeven represaille, bijvoorbeeld de overname en verdraaiing van de arm van degene die jou vasthoudt. Een ander voorbeeld is al fietsend linksaf slaan op een gelijkwaardige kruising. De tactiek betreft de procedure om links af te slaan en de techniek betreft het fietsen.

Het kiezen en toepassen van tactieken en technieken moet worden geoefend, wil iemand op een goede manier omgaan met grensoverschrijdend gedrag. Dat is het doel van de tactiek en technieken trainingen.

Scenario

Veel van de leerstof is te leren door dagelijks gebruik. Denk aan het uiten van ja, nee of twijfel- gevoelens of het aangeven van grenzen. Zelfverdediging is echter een stuk lastiger thuis te oefenen. Houdingen, ademhaling en statische bewegingen kunnen individueel geleerd worden, maar echt begrip ontstaat pas bij interactie met anderen, in beweging en bij concrete toepassing en daar is een werkelijke (conflict- c.q. gevecht-) situatie voor nodig. Een leerling zal pas echt weten hoever hij/zij gevorderd is op het moment dat hij/zij betrokken is in een conflict of een gevecht. Deze situaties worden in de lessen zo dicht mogelijk benaderd door middel van scenario's.

Deadzone

Het begrip "Deadzone" is afkomstig uit Canada en refereert aan het grijze gebied waar training en realiteit in elkaar overlopen. Het is de benaming voor een toetsingsvorm die verschillende beroepsgroepen (denk aan SWAT-teams) in Canada toepassen.

In deze training is geen ruimte meer voor oefening, uitproberen en reflectie. Personen worden zonder voorkennis geconfronteerd met een onbekende probleemsituatie, waarbij zij *moeten* reageren en de situatie *moeten* oplossen. Overpeinzingen, afwegingen of vooraf geplande stappenplannen zijn niet mogelijk. Denken kan niet meer, direct en doeltreffend handelen moet plaatsvinden. Hierbij is de situatie zo echt en realistisch mogelijk, bijvoorbeeld beschoten worden met echte kogels, "full-contact" aanvallen, echt vechtende mensen in een rel-situatie. Bedreigingen zijn dus niet meer kunstmatig, maar echt. Er wordt wel een mate van veiligheid in acht genomen, maar slechts genoeg om ernstig letsel te voorkomen.

In dergelijke situaties kunnen reflexen, gedragspatronen, emoties, gedachten en intuïtie belemmerend werken als de onderlinge afstemming (natuurlijke balans) verstoord is. Een doeltreffend en adequate (re-)actie blijft uit. Tijdens de trainingen is het de bedoeling dat deze (persoonlijke) afstemming wordt gecreëerd.

Praktijk

De praktijk is geen training, maar is vermeld om aan te geven dat het niet bij training moet blijven. De trainingen moeten een vervolg in het dagelijkse leven krijgen, daarvoor wordt immers het programma gevolgd.

Toetsing

De typen trainingen zijn van dien aard dat oefening en toetsing niet gescheiden plaats hoeven te vinden. Oefening en toetsing zijn in dit programma één. De trainingen vormen elkaars toetsing, met als "eindtoets" de toepassing in het dagelijkse leven. Zo is elke les (net als elk reële conflictsituatie) een toetsmoment voor de geleerde leerstof. Te allen tijde is het de bedoeling dat:

- de leerling het geleerde in praktijk kan brengen.
- de leerling ongeacht de situatie ontspannen blijft en kan blijven de-escaleren en schakelen zonder in een tunnelvisie te belanden. Tunnelvisie kan namelijk weer tot een escalatie leiden.

De instructeurs houden de ontwikkeling van de leerlingen in de gaten en spelen hierop in met de opzet van de lessen. Bij een beoordeling wordt de voortgang over het gehele traject

voorafgaand aan dit moment van beoordeling in acht genomen. KCW is namelijk van mening dat een oordeel op basis van één moment geen goed beeld geeft van de totale ontwikkeling van een persoon. Voldoende voortgang en beheersing geven aan dat de persoon complexere situaties aankan. Bij onvoldoende beheersing worden sterktes en zwaktes besproken met de leerling / deelnemer.

De leergemeenschap

Er zijn drie groepen te onderscheiden: de (hoofd-)instructeurs en gastinstructeurs, de leerlingen en deelnemers en de gasten. De (hoofd-)instructeurs spelen een centrale rol. Ze geven niet alleen les maar geven ook vorm aan het programma. Ze bewaken de kwaliteit van de lessen(series) en de voortgang van het leerproces van de leerlingen. Ze onderhouden, verdiepen en vullen de aanwezige kennis en kunde aan op het gebied van krijgskunst.

Afhankelijk van de type training neemt de (hoofd-)instructeur een meer overdrachtelijke, een meer begeleidende of een meer coördinerende rol aan in de lessen. In elk van de rollen heeft de instructeur een sterk signalerende functie. Krijgskunst kan namelijk (erg) confronterend zijn. Diepere kwesties als (jeugd)trauma's, onderdrukte emoties en herinneringen en/of angsten kunnen aan de oppervlakte komen. Het is aan de instructeur dit te signaleren en tijdig de benodigde stappen te ondernemen. Soms kan het af met wat persoonlijke begeleiding, maar bij zwaarwegende kwestie moet de instructeur doorverwijzen naar professionele hulp. De trainingen kunnen therapeutisch werken, maar de instructeurs zijn geen therapeuten. Het beleid binnen KCW is dan ook dat een instructeur die verantwoordelijkheid niet op zich neemt.

De leerlingen spelen op een andere manier een centrale rol. Om hen draaien de lessen. Hun feedback voor, tijdens of na de lessen draagt bij aan de kwaliteitsbewaking van de lessen. En door hun interesse en nieuwsgierigheid is het niet ongewoon dat zij ook meehelpen in het uitbreiden van de kennis en de kunde binnen KCW.

Centrale houding tussen de leerlingen onderling en de leerlingen en instructeurs is een open en respectvolle houding en op basis van gelijkwaardigheid. Voor de relatie tussen de instructeurs en de leerlingen houdt dat in dat ze op gelijk niveau staan. Ze zijn allen individuen, waarvan de een les geeft en de ander les krijgt.

Gasten zijn geïnteresseerden zoals vrienden(-innen) en familie. Zij zijn vrij om een of meerdere keren te komen kijken dan wel een training mee te doen.

De beschikbare leermiddelen

1) Het conflictmodel

Het conflictmodel (Figuur 2) is opgesteld ter ondersteuning van het leerproces. Het model kent zijn grondslag in de inzichten uit de krijgskunsten en de conflicttheorie. De bedoeling van het model is een houvast te geven waarmee individuen inzichten kunnen verwerven in de dynamiek van conflicten en waarmee instructeurs hun lessen kunnen ondersteunen. Het model biedt namelijk de mogelijkheid op een eenvoudige wijze een conflictsituatie te (re)construeren; construeren voor lesdoeleinden en reconstrueren voor leerdoeleinden.

Deze (re)constructie gebeurt door het invullen van de modelcomponenten (: de conflictaspecten). Verschillende conflictsituaties kunnen zodoende aan bod komen, waardoor personen hun competentie in actie-intelligentie kunnen ontwikkelen. Naarmate iemand vordert in zijn / haar ontwikkeling kan het model een meer diverse en uitvoerige invulling krijgen en zal een persoon meerdere en complexere conflicten aankunnen.

Nu volgt een nadere toelichting van de verschillende componenten van het model. Het model betreft de linker vier overlappende cirkels. De andere cirkels en ovalen betreffen “uitvergrotingen” van een specifiek deel van het model. De overlap van de vier cirkels (gekleurde ovaal links/rechts boven) betreft de conflictsituatie. Deze situatie is een samenspel van (1) gedragingen (actie-intelligentie en grensoverschrijdend gedrag), (2) beïnvloedende aspecten en (3) de mate van escalatie. Een individu zal met behulp van actie-intelligentie of grensoverschrijdend gedrag om gaan met deze situatie.

(1) Gedragingen

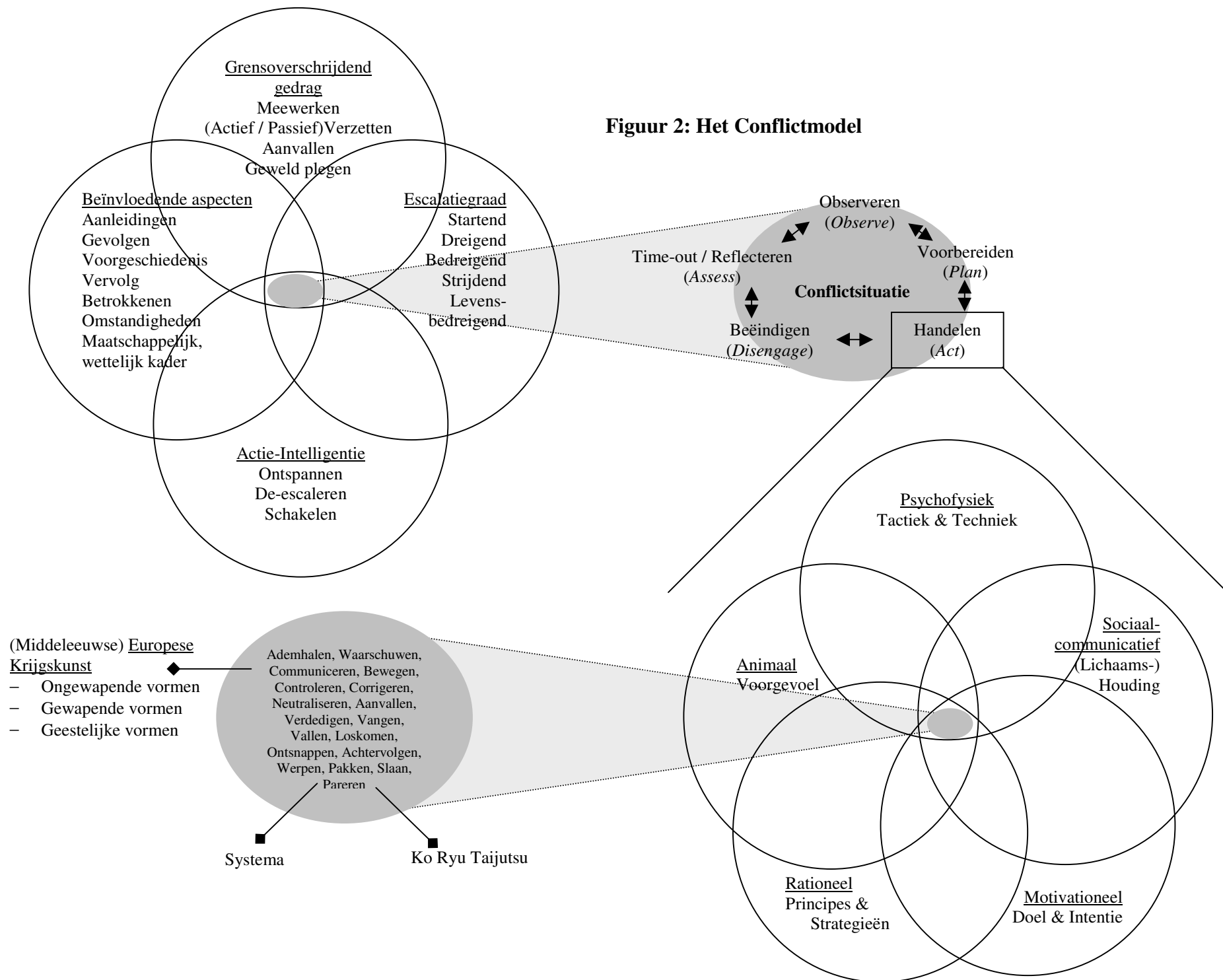
De gedragingen betreffen een cyclisch proces van observeren, voorbereiden, handelen, beëindigen en reflecteren (c.q. time-outs). Hierbij is het handelen het resultaat van de interactie tussen vijf gedragsdimensies (rechter vijf overlappende cirkels), namelijk de animale, de cognitieve, de motivationele, de sociaal-communicatieve en de psychofysieke dimensie. Allerlei handelingen (gekleurde ovaal links onder) zijn mogelijk, zoals waarschuwen, corrigeren, aanvallen, loskomen, achtervolgen etc. Deze handelingen komen voort en staan beschreven en uitgelegd in de verschillende krijgskunsten.

(2) Beïnvloedende aspecten

Een conflictsituatie kent verschillende beïnvloedende aspecten.

1. Er zijn allerlei **aanleidingen**. Hierbij kan worden gedacht aan:
 - ongelijke verdeling van middelen (geld, grondstof, personeel, tijd etc.);
 - machtsmisbruik;
 - miscommunicatie;
 - vertrouwensbreuken;
 - belangenverstrengelingen;
 - waarden, normen en andere culturele aspecten;
 - persoonskenmerken (zoals etniciteit, huidskleur, geslacht, seksuele geaardheid);
 - mispercepties.
2. Er zijn allerlei **gevolgen**. Deze gevolgen hoeven niet altijd negatief en destructief te zijn. Verbeterde inzichten in elkaars standpunten, helderheid over belangen, openheid in ten grondslag liggende emoties of patronen of verscherpte aandacht voor broeiende problemen zijn voorbeelden van meer constructieve gevolgen van conflicten.

Figuur 2: Het Conflictmodel



3. Er is sprake van een **voorgeschiedenis**. Denk aan: ruzies uit het verleden of nog lopende rechtszaken. Maar de eigen omgang met de persoon in kwestie behoort hier ook toe. Misschien is het je zus, je buurman, je collega, je baas, je arts, je moeder of een onbekende persoon uit het café.
4. Er is sprake van een **vervolg**. Hoe ga je verder? Welke stap onderneem je als reactie op het conflict en op de gevolgen van het conflict?
5. Er is een bepaald aantal **betrokkenen**. Conflicten vinden vaak niet onopgemerkt plaats. In het bijzonder geëscaleerde conflicten trekken de aandacht van allerlei omstanders, die er vervolgens al dan niet vrijwillig bij betrokken raken. Het kan ook zo zijn dat conflictanten vergezeld zijn door bijvoorbeeld vrienden, die partij kiezen. Maar het aantal kan ook beperkt zijn tot de persoon zelf. Er is dan sprake van een inner-conflict. En soms zijn de betrokkenen niet zichtbaar, maar zijn ze wel van invloed. Zogeheten vriendjespolitiek is hiervan een voorbeeld. Zo heb je bij een conflict dus te maken met allerlei (on)zichtbare omstanders, medestanders, tegenstanders en natuurlijk jezelf.
6. Er zijn allerlei **omstandigheden** die de mogelijkheden om te handelen en de mate van controle (“ability to control”) tijdens een conflict kunnen beperken. Tabel 6 zet enkele hiervan uiteen.
7. Er is sprake van een maatschappelijk en wettelijk **kader**. Conflicten vinden plaats in een sociaal-culturele context. Heersende waarden en normen, regels en omgangsvormen en rechten en plichten bepalen hoe conflictsituaties worden beschouwd. Met name de wet speelt een inperkende rol. Iedereen heeft zich te houden aan de grondwet, ook als zijn / haar veiligheid in gedrang komt. Toch kan het zijn dat geweldsgebruik aan de orde is. Dit mag alleen uit gronde van zelfverdediging of verdediging van een ander. De beginselen van proportionaliteit en subsidiariteit zijn dan van toepassing. Dit betekent dat iemand in verhouding met de aanval en met de minst vergaande middelen moet handelen. Het maatschappelijke en wettelijke kader is van grote invloed op de vrijheid van handelen ten tijde van conflicten; hoe meer rechten, des te meer handelingsvrijheid en vice-versa.

Tabel 6: Voorbeelden van omstandigheden die de mate van controle beïnvloeden²

<i>Aspecten</i>	<i>Omstandigheden</i>
Stressfactoren en gemoedstoestanden	– Fysieke en emotionele pijn – Honger en dorst – Hitte en kou – Angst – Lust – Woede / haat / wraak – Eenzaamheid – Uitputting
Aandoeningen	– Trauma's en shock – Zonnesteek en onderkoeling – Vergiftiging – Bacteriële en virale infecties – Verwonding door insecten en andere dieren
Geografische condities	– Temperatuur en luchtvochtigheid – Zonlicht en UV-straling – Neerslag – IJle lucht

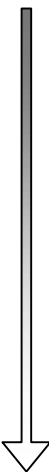
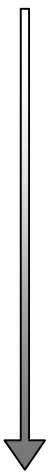
² Gebaseerd op inzichten uit de Russische vechtkunst Systema en de machtsmiddelen benoemd door Mary Bragg in Bragg, M. (1998). *Invloed en macht. Zo krijg je zaken voor elkaar*. Amsterdam: Uitgeverij Contact.

	– Flora en fauna – Topografie en klimaat – Waterbronnen – Duur daglicht
Gevechtssomstandigheden	– (Psychologische) voorbereiding – Medische kennis – Tactiek en strategie kennis – Opleiding – Lichaamsomvang en –kracht – Eventuele gemaakt afspraken
Machtsmiddelen	– Geld, tijd en informatie – Deskundigheid – Dwang – Connecties – Status en (maatschappelijke) positie – Autoriteit / charisma
Overlevingskansen	– Psychologische condities – Fysiologische condities – Geografische condities – Beschikbare (machts)middelen – Deskundigheid in autonoom handelen

(3) De mate van escalatie

Menig onderzoek naar het verloop van conflicten heeft doen blijken dat conflicten verschillende fasen (of gradaties) kennen. KCW hanteert een onderverdeling van vijf gradaties voor het verloop van een conflict (zie ook Tabel 7). Elke gradatie vraagt een andere en complexere aanpak.

Tabel 7: Specificatie escalatiegraden van een conflict

Escalatie- graad	Kenmerk	Eigen invloed	Andermans invloed	Gevolgen
Startend	– Discussie – Impasse – Meningsverschil			Constructief
Dreigend	– Uitdaging – Polarisatie – (Non-) Verbaal geweld			
Bedreigend	– Intimidatie – Immoraliteit – Emotioneel en fysiek geweld			
Strijdend	– Gevecht – Emotioneel en fysiek geweld – Dreiging tot gewapend geweld			
Levens- bedreigend	– Systematische vernietiging – Dehumanisering – Emotioneel, fysiek en gewapend geweld			
		Afnemend	Toenemend	Destructief

