

Zo heb ik nog nooit naar een Bijbelverhaal gekeken!



Een onderzoek naar het gebruik van gedragspatroongrafieken in de onderbouw van het voortgezet onderwijs voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing, waarbij gekeken wordt of de grafieken een gedeelte van de hermeneutische competentie stimuleert bij de leerlingen.

Annet van Beem, s1043087

1^e Beoordelaar: drs. Jojanne Kemman

2^e Beoordelaar: drs. Eduard Groen

Eindonderzoek LVO 2^e Gr Godsdienst

ENTH-INT12.1.D401

Windesheim, Zwolle, juni 2015

Zo heb ik nog nooit naar een Bijbelverhaal gekeken!



Inhoudsopgave

Samenvatting	5
Begrippenlijst	6
Inleiding	8
1. Context onderzoek.....	11
1.1. Gebruik van Hermeneutische competentie	11
1.2. De vmbo-leerling	13
2. Probleemstelling.....	15
3. Methodische werkwijze	17
4. Systeem denken	19
4.1. Wat is systeemdenken niet?	20
4.2. Wat is systeemdenken wel?	20
4.2.1. De gedragspatroongrafiek.....	21
4.2.2. Andere visuele hulpmiddelen uit het systeemdenken.....	21
4.3. Hoe werkt een gedragspatroongrafiek?.....	23
4.3.1. Werken met gedragspatroongrafieken	23
4.3.2. Mentale modellen	24
4.4. Conclusie.....	25
5. Wat is de pedagogische benadering voor de onderbouw van het vmbo-tl op het Veluvine College?	27
6. Sluiten gedragspatroongrafieken didactisch aan bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op het Veluvine College?	29
6.1. De leerlingen en hun ontwikkeling.....	29
6.2. De theorie van Gardner.....	30
6.3. Bij welke intelligentie van Gardner sluiten de gedragspatroongrafieken aan?	31
6.3.1. Visueel/ruimtelijke intelligentie (beeldslim)	31
6.3.2. Interpersoonlijke intelligentie (samenslim).....	32
6.3.3. Intra persoonlijke intelligentie (zelfslim).....	33
6.3.4. Conclusie.....	33
6.4. Antwoord uit het onderzoek waaruit blijkt dat de gedragspatroon- grafieken aansluiten bij de leerlingen uit de onderbouw van het vmbo van het Veluvine College in Nunspeet.....	34
6.4.1. Wat vond je leuk, wat vond je lastig? Bij het gebruik van emotiegrafieken?	36
6.4.2. Vind je het prettig om te werken met tekeningetjes te verduidelijken?.....	37
6.4.3. Begrijp je het verhaal nu beter?	39
6.4.4. Resultaat.....	40

7.	Sensibiliseren de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie van leerlingen?	42
7.1.	Wat is hermeneutische competentie	42
7.2.	Wat is sensibiliseren	43
7.3.	Sensibiliseren de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie van leerlingen uit de onderbouw van het Veluvine College in Nunspeet?	43
7.3.1.	Herken je de emotie uit het verhaal bij jezelf? Heb jij je ook weleens zo gevoeld?	43
7.3.2.	Met welke persoon identificeer je jezelf?	45
7.3.3.	Sensibiliseren de grafieken de hermeneutische competentie	45
7.4.	Conclusie.....	47
8.	Theologische reflectie	49
9.	Reflectie op het onderzoek	51
	Literatuurlijst.....	53
	Bijlage 1 De leeling competenties met eindkwalificaties voor het vmbo	55
	Bijlage 2 De les.....	58
	Bijlage 3 Opdracht	61
	Bijlage 4 Leeg gedragspatroongrafiek	63
	Bijlage 5 Ingevulde gedragspatroongrafieken	64

Samenvatting

Dit onderzoek komt voort uit een les in het eerste jaar van de opleiding theologie GL van Windesheim. In deze les hebben we kennisgemaakt met het systeemdenken. Toen heb ik al gedacht aan het uitvoeren van een onderzoek in het vierde jaar van de opleiding, over dit systeemdenken. Door literatuurstudie ben ik uitgekomen bij een basishulpmiddel vanuit het systeemdenken, de gedragspatroongrafiek, om te gaan gebruiken in mijn lessen. Dit vroeg om onderzoek naar het gebruik van de gedragspatroongrafiek in de lessen Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Mijn onderzoeksvraag is: kunnen gedragspatroongrafieken uit het systeemdenken meerwaarde geven of een bijdrage leveren aan de eindkwalificatie van onderstaande leerlingcompetentie van het vak Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College in Nunspeet waar ik les geef.

Deze competentie is:
de hermeneutische competentie

De eindkwalificatie is:
je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Gebleken is dat gedragspatroongrafieken kunnen helpen bij het verwoorden van wat levensbeschouwelijke teksten voor de leerlingen zelf betekenen. Dit antwoord komt voort uit literatuurstudie en het praktijkonderzoek. Beide onderdelen heb ik voor dit onderzoek aan elkaar gekoppeld. Door het werken met gedragspatroongrafieken werden de leerlingen gedwongen na te denken over de emoties die voorkomen in het verhaal en die te verbinden met de emoties in hun eigen leven. Tijdens de les waarin werd gewerkt met gedragspatroongrafieken werd geconstateerd dat er ook een betekenisvolle samenhang is met de huidige tijd. Dit hebben de leerlingen vervolgens aan elkaar verwoord. De leerlingen hebben gekeken naar de emotie in een Bijbelverhaal om het te vertalen naar en te vergelijken (spiegelen) met de emoties van henzelf in de huidige tijd. Daarna hebben de leerlingen gesprekken met elkaar gevoerd aan de hand van de gedragspatroongrafieken om te zien wat de Bijbeltekst voor henzelf kan betekenen.

Dit onderzoek is van waarde voor elke docent Godsdienst/Levensbeschouwing. Het is goed om meer aandacht te geven aan het stimuleren van de hermeneutische competentie voor vmbo-leerlinge van het voortgezet onderwijs. Hier zijn de gedragspatroongrafieken, zoals blijkt uit dit onderzoek, geschikt voor. Ik zou het erg interessant vinden om te horen of en hoe docenten de gedragspatroongrafieken ingezet hebben in hun lessen. Ik zou graag met hen in gesprek gaan om de ervaringen te delen.

Begrippenlijst

Begrip	Definitie/verklaring
Eindkwalificatie	Gespecificeerde eindterm die behoort bij een bepaalde leerling-competentie. Ze geven aan wat men met een bepaalde opleiding, opleidingsonderdeel of onderwijsleeractiviteit bij de student wil bereiken. (zie bijlage 1)
Gedragspatroongrafiek	Een visueel hulpmiddel vanuit het systeemdenken. (zie 4.2.1)
Hermeneutische competentie voor leerlingen	Dat de leerling visies op de mens, wereld en God en uitingen daarvan in levensbeschouwelijke tradities kent, herkent en begrijpt. De leerling weet deze te waarderen. (zie 1.1., 7.1. en bijlage 1)
Individualisering	Een proces waardoor mensen meer als individu in plaats van als groep in de samenleving komen te staan. (zie 8.)
Meervoudige intelligentie	Er zijn vele manieren van weten, leren en uitdrukken, die een rol spelen bij het oplossen van problemen en het creëren van nieuwe producten. (zie 6.2.)
Mentaal model	Diepgewortelde veronderstellingen of generalisaties die van invloed zijn op hoe wij de wereld om ons heen interpreteren. Ze beïnvloeden ons gedrag en geven vorm aan onze acties en reacties. Vaak zijn we ons niet of amper bewust van de mentale modellen die we hanteren. (zie 4.3.2.)
NRO	Nationaal Regieorgaan Onderwijsresearch. (zie 6.2.)
Ontstollen	De ervaring van een persoon (in het verhaal) ombuigen in een concrete beleefbare ervaringswerkelijkheid voor de leerlingen van hier en nu. (zie 1.1.)
Ont-traditionalisering	De afname van de binding en participatie aan traditionele organisaties. (zie 8.)
Pictogram	Een symbool dat of afbeelding die de plaats inneemt van een tekst. (zie 4.2.1.)

Pluralisering	Het bestaan van verschillende sociale en culturele subsystemen in een samenleving. (zie 8.)
Sensibiliseren	Gevoelig maken of ontvankelijk maken voor of belangstelling wekken voor. (zie 7.2.)
Smiley	Een eenvoudig tekeningetje van een gezichtje dat een gemoedstoestand uitbeeldt. (zie voorkant en 4.2.1.)
Systeemdenken	Het vermogen vergroten om de complexiteit beter te begrijpen, door de relaties tussen verschillende dingen te zien. (zie 4.2.)

Inleiding

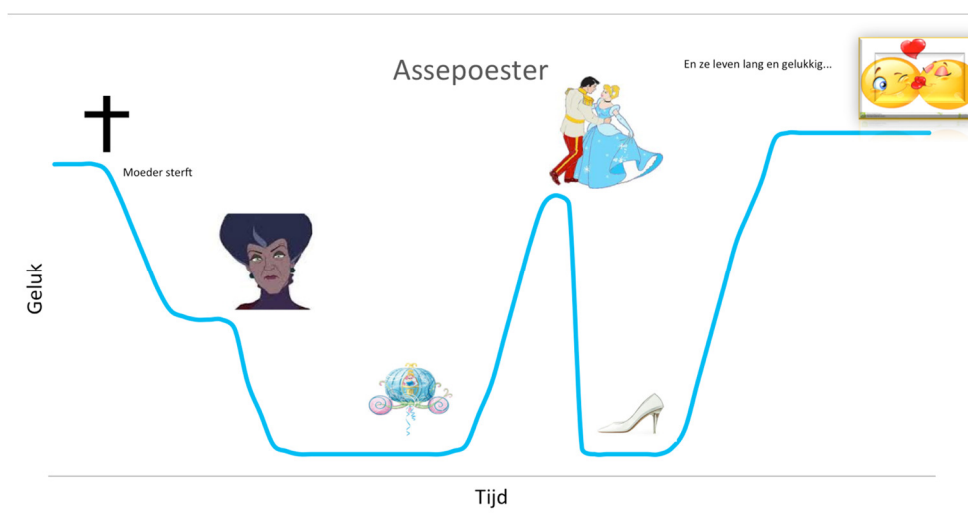
In het eerste jaar van de opleiding HBO Theologie en levensbeschouwing op Hogeschool Windesheim heb ik een presentatie gehouden over het systeemdenken in een college van de module Geloof en Levensloop. Ik heb toen ontdekt dat systeemdenken een methode is om anders te gaan denken in het onderwijs.

Het systeemdenken is in het basisonderwijs geïntroduceerd door Jan Jutten, in 2007. Systeemdenken is gericht op het zien en begrijpen van samenhangen tussen onderdelen of elementen. Wanneer je de relaties tussen verschillende elementen inziet kun je de onderwerpen beter begrijpen.

Door het systeemdenken te gebruiken in de klas bereid je leerlingen beter voor op een toekomst waarin onderlinge afhankelijkheid en complexiteit alleen maar zullen toenemen. Door het systeemdenken kun je een besef ontwikkelen dat we allemaal deel uitmaken van systemen. Het besef dat het niet handig is om anderen de schuld te geven, omdat je er zelf invloed op hebt. (Jutten, 2008, p. 52.) In hoofdstuk 4 vertel ik meer over het systeemdenken.

Gedragspatroongrafieken zijn onderdeel van het systeemdenken. En hier doe ik onderzoek naar. Hieronder staat een voorbeeld van een gedragspatroongrafiek (Zie figuur 1.) van het welbekende sprookje Assepoester. Op de X-as van een gedragspatroongrafiek staat altijd de tijd, terwijl op de y-as een gevoel of emotie staat, die kan afnemen of toenemen. In het geval van Assepoester kan dit mate van geluk zijn.

Assepoester



Figuur 1.

Je ziet in de grafiek dat het geluk in het leven van Assepoester toe- en afneemt in de tijd. Dit geluk is afhankelijk van de dingen die in haar leven gebeuren. Door deze grafiek wordt het geluk van Assepoeter inzichtelijk. Door de tekeningen en plaatjes die in de gedragspatroongrafieken thuishoren is het verhaal bijna in één oogopslag te begrijpen.

Ik ben gaan werken met de gedragspatroongrafieken met mijn eigen kinderen, aan de keukentafel. Mijn kinderen konden door het gebruik van de gedragspatroongrafieken beter aangeven wat ze voelden of dachten. Ze konden zich verplaatsen in de tekening van de grafiek. Hierdoor nam mijn enthousiasme meer en meer toe om de grafieken ook in mijn lessen te gaan gebruiken. Tijdens mijn laatste stage heb ik de gedragspatroongrafieken gebruikt in mijn lessen. Ik verwachtte dat de leerlingen, door gebruik te maken van de grafieken, meer inzicht zouden krijgen in de gevoelens en emoties in de (Bijbel)verhalen (en in de ander), en daardoor meer inzicht zouden krijgen in hun eigen emoties. Naar mijn gevoel was dat ook zo.

Ik zou nu willen onderzoeken of de gedragspatroongrafieken invloed hebben op het stimuleren van een bepaalde leerlingcompetentie uit het vak Godsdienst/Levensbeschouwing van het vmbo.

In dit onderzoeksverslag wordt als eerste de context behandeld waarin dit onderzoek plaatsvindt. Daarna volgt de probleemstelling waaruit de onderzoeksvraag met de deelvragen naar voren komen. Tot slot volgen de antwoorden op de onderzoeksvraag en de verschillende deelvragen. De antwoorden komen deels uit het literatuuronderzoek naar systeemdenken en de werking ervan en deels uit het praktijkonderzoek (naar de gedragspatroongrafieken vanuit het systeemdenken) wat ik heb uitgevoerd in de onderbouw van het Veluvine College in Nunspeet.

Het literatuuronderzoek, in hoofdstuk 4, geeft antwoord op de vraag (deelvraag 1), hoe de gedragspatroongrafieken precies werken en wat het doel is van degene die het systeemdenken en de gedragspatroongrafieken heeft geïntroduceerd. Hoofdstuk 4 sluit af met de conclusie dat gedragspatroongrafieken volgens de literatuur bruikbaar zijn in de les voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing op het vmbo.

Hoofdstuk 5 geeft specifiek antwoord op de vraag of gedragspatroongrafieken pedagogisch aansluiten bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op het Veluvine College in Nunspeet. Het antwoord op deze vraag (deelvraag 2) geeft inzicht of de gedragspatroongrafieken onderwijskundig geschikt zijn om te gebruiken in de onderbouw van het vmbo-tl.

Deelvraag 3 wordt behandeld in hoofdstuk 6. Hierin wordt beschreven of deze werkvorm geschikt is voor de doelgroep. Of de leerlingen werkelijk kennis en inzicht verwerven over een Bijbelverhaal om het naar hun eigen leven te vertalen.

Hoofdstuk 7 geeft antwoord op deelvraag 4. Hierin wordt bekeken of een gedragspatroongrafiek, toegepast op een Bijbelverhaal, de leerlingen in de les Godsdienst/Levensbeschouwing uit de onderbouw van het vmbo meer sensibel kan maken voor de gevoelens en dilemma's die in de Bijbelverhalen aan bod komen, waardoor ze beter inzicht krijgen in wat een Bijbelverhaal voor hen kan betekenen.

Tot slot worden de antwoorden met de hoofdvraag verbonden om te zien of de gedragspatroongrafieken een bijdrage hebben geleverd aan leerlingen van het vmbo uit de onderbouw van het Veluvine College in Nunspeet, door gebruik te maken van de hermeneutische competentie, die helpt bij het leren te verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

1. Context onderzoek

In dit hoofdstuk bekijk ik de specifieke context van dit onderzoek. De competentie waar ik naar kijk in dit onderzoek werk ik uit in paragraaf 1.1. In paragraaf 1.2. beschrijf ik de vmbo leerling waar het in dit onderzoek om draait en in paragraaf 1.3. beschrijf ik de probleemstelling van dit onderzoek.

1.1. *Gebruik van Hermeneutische competentie*

Voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing bestaan zeven leerlingcompetenties. (Roel van Swetselaar, 2011). Bij elke leerlingcompetentie behoren eindkwalificaties die geformuleerd zijn in een brochure van de besturenraad, nu Verus. Voor elk niveau (vmbo, havo, vwo) zijn eigen kwalificaties. (Zie bijlage 1 voor de uitgebreide competentielijst van Roel van Swetselaar.) Voor dit onderzoek kijk ik naar één eindkwalificatie van de hermeneutische competentie, namelijk dat de leerling kan verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor hemzelf kunnen betekenen.

De algemene omschrijving van deze hermeneutische competentie is:
de leerling kent, herkent en begrijpt visies op mens, wereld en God en uitingen daarvan in levensbeschouwelijke tradities. De leerling weet deze te waarderen.

De eindkwalificaties van de hermeneutische competentie zijn:

- je benoemt enkele literaire genres in de Bijbel;
- je plaatst levensbeschouwelijke teksten bij de juiste levensbeschouwingen;
- je leest levensbeschouwelijke teksten zoals ze bedoeld zijn om te lezen;
- je legt uit wat een levensbeschouwelijke tekst vertelt over God, de mens en de wereld;
- je geeft betekenis aan belangrijke teksten en verhalen uit heilige boeken;
- je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Ik wil onderzoeken of gedragspatroongrafieken een vaste bijdrage kunnen leveren aan het behalen van een specifieke eindkwalificatie van de hermeneutische competenties voor het vak godsdienst/levensbeschouwing.

De eindkwalificatie behorend bij de hermeneutische competentie luidt:
je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Deze eindkwalificatie, horend bij de hermeneutische competentie, verdient naar mijn mening meer aandacht in de godsdienstlessen in het middelbaar onderwijs, omdat deze competentie een link legt tussen het Bijbelverhaal en de huidige situatie waarin de leerlingen zich bevinden. Wat kan ik met het Bijbelverhaal in deze tijd? Veel leerlingen in

mijn klassen vragen zich af wat ze met de Bijbel kunnen en wat ze er van kunnen leren. Door het verhaal te ontstollen (Roebben, 2008, p. 171) en het verhaal naar de huidige tijd te halen gaan ze wellicht de Bijbel op een andere manier lezen, waardoor ze gaan inzien dat de Bijbel hen iets te zeggen heeft. De Bijbelverhalen zijn gestold in taal. We moeten ze ontstollen, vloeibaar maken, zodat ze voor ons weer een springlevende en flitsende ervaring worden. Dit ontstollen, is volgens Roebben een van de belangrijkste opdrachten van mensen die met religieuze vorming en het doorgeven van de traditie bezig zijn.

Uit de literatuur blijkt dat gedragspatroongrafieken kunnen helpen (in het basisonderwijs) om beter inzicht te geven in de verhalen en gevoelens die daar in voorkomen. (Jutten, 2007, p. 96). Van hieruit ga ik bekijken wat de waarde van de gedragspatroongrafiek is, wat deze gedragspatroongrafiek voor de leerling in de huidige tijd kan betekenen.

Gedragspatroongrafieken kunnen emoties visualiseren. Ze geven een visueel beeld van een verhaal, waardoor wellicht meer inzicht ontstaat waarom emoties toe- of afnemen. Door inzicht in de verhalen met hun emoties kunnen de leerlingen leren wat deze emoties voor henzelf betekenen. Het belang van visualiseren wordt door hersenonderzoek onderstreept. Bij pubers en adolescenten, over wie het in mijn onderzoek gaat, is de prefrontale cortex nog niet gerijpt, daarom zal bij hen emotie vaak de boventoon voeren. Leren omgaan met emoties, door verhalen van een ander is daarom belangrijk en je mag verwachten dat, door meer aandacht te besteden aan het omgaan met emoties, meer intelligent gedrag ontstaat (Romgens, 2011, p. 92). Daar sluit de theorie van Gardner (Jutten, 2007, p. 249) bij aan, die zegt dat we voor goed didactisch onderwijs meer zouden moeten werken met meervoudige intelligenties. Gardner gaat uit van de gedachte dat menselijke vermogens veel verder reiken dan lezen, schrijven en rekenen. Door gedragspatroongrafieken worden er andere intelligenties aangesproken, namelijk de visueel/ruimtelijke intelligentie, de interpersoonlijke intelligentie en de intrapersoonlijke intelligentie (Zie paragraaf 6.3.).

Door gebruik te maken van de gedragspatroongrafieken geef je de leerlingen handvatten om te begrijpen waarom de emoties in een verhaal toe- of afnemen en aan de hand van deze emoties kunnen ze de verhalen, vertalen naar de huidige tijd. Relaties tussen je eigen situatie en de leerstof zichtbaar maken door middel van deze grafieken, werkt inzicht bevorderend (Romgens, 2011, p. 53). Je ontstolt het verhaal als het ware naar een huidige ervaring. Hierdoor hebben de leerlingen stof om in gesprek te gaan over de emoties. Samen in dialoog gaan over emoties kan inzicht geven in je eigen gevoelens en in die van anderen. Door oprechte discussie kun je je in elkaar verdiepen en elkaar beter gaan begrijpen. Leren doe je immers nooit alleen, maar altijd in de tegenwoordigheid van een ander. Betekenis ontstaat in het gesprek met een betekenisvolle ander (Roebben, 2014).

Door gebruik te maken van de gedragspatroongrafieken kun je inzicht krijgen in de factoren/argumenten waardoor emoties veranderen bij een persoon in een verhaal, of waarom het verandert bij jezelf. Daarover kun je met elkaar het gesprek aangaan, zonder elkaar aan te vallen (Romgens, 2011, p. 84).

Door de gedragspatroongrafieken wordt kennis van gevoelens en emoties van een Bijbelverhaal op een andere manier aangeboden, waardoor de leerling het misschien makkelijker op zichzelf kan betrekken. Het leren van betekenisvolle Bijbelverhalen die op een boeiende manier worden aangeboden, leidt tot veel plezier. Plezier leidt tot het vrijkomen van dopamine, wat weer aanzet tot het beter opnemen van nieuwe kennis (Romgens, 2011, p. 79). Ik verwacht dat het werken met gedragspatronen vooral ook leuk is voor leerling en docent. In dit onderzoek wil ik bekijken of gedragspatroongrafieken een vaste bijdrage kunnen leveren aan het behalen van een specifieke eindkwalificatie van de hermeneutische competenties voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing: leren om te verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

1.2. De vmbo-leerling

Van alle 12- tot en met 16-jarigen gaat 60 procent naar één van de leerwegen van het vmbo. De verschillende leerwegen van het vmbo zijn: vmbo-tl (theoretische leerweg), vmbo-kader, vmbo-basis. Er zijn door de verschillende leerwegen ook veel verschillen tussen de leerlingen binnen het vmbo. Er zijn leerlingen die na afronding van het vmbo-tl, doorstromen naar het hoogste niveau van het mbo of naar de havo. Daarnaast zijn er ook leerlingen uit de basisberoepsgerichte leerweg die met extra zorg en begeleiding naar lagere niveaus van het mbo doorstromen of direct een eenvoudige arbeidsplaats bereiken. In het vmbo moet dus rekening gehouden worden met grote verschillen tussen de leerlingen. (Onstenk, 2011, p. 200). Niet alleen vanwege het duale van de praktische en algemeen vormende doelen, maar ook vanwege de dynamiek op de scholen.

De leerlingenpopulatie heeft in het vmbo andere kenmerken dan leerlingen van bijvoorbeeld de havo, het vwo of gymnasium. De meeste vmbo-leerlingen proberen liever iets uit dan dat ze een instructietekst doornemen. Ze leren door te doen. De behoefte aan structuur en instructie is in het vmbo groot: leerlingen willen een duidelijke uitleg en een duidelijke opdracht. Ze zijn snel afgeleid en hebben moeite met het combineren van taken. Het is een uitdaging voor de docent om het onderwijs aansprekend te maken voor praktisch ingestelde leerlingen en om hen te motiveren (Onderwijsraad, 2010).

De leerlingen van de klassen waar ik mij op richt in mijn onderzoek, doen een vmbo-tl (theoretische leerweg) op het Veluvine College in Nunspeet. Ik ga de gedragspatroongrafieken gebruiken in hun les. De leerlingen kunnen redelijk veel theorie aan, maar zijn over het algemeen praktisch ingesteld. Daarom is het belangrijk dat de

docenten van het vmbo in Nunspeet contextgericht werken. Contextgericht werken wil zeggen dat docenten werken vanuit betekenisvolle praktijksituaties van waaruit de theorie geconcretiseerd en gecontextualiseerd wordt. (Oers, Leeman, & Volman, 2009, pp. 79-89) . Het is belangrijk dat er wordt aangesloten op praktijksituaties en de belevingswereld van de leerlingen.

2. Probleemstelling

Gedragspatroongrafieken gebruikt men op enkele scholen in het basisonderwijs, maar in het middelbaar onderwijs is hier nog niet vaak mee gewerkt. Er is geen literatuur, onderzoek of artikel bekend over het werken met gedragspatroongrafieken in het voortgezet onderwijs. In het vmbo wordt in de klas nog te weinig gedaan om leerlingen te leren verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf betekenen. Met andere woorden, de leerlingen worden te weinig geprikkeld om deze eindkwalificatie van de hermeneutische competentie te gebruiken, en te verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Als de gedragspatroongrafieken geschikt zijn om de leerlingen te leren verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf betekenen is dat een welkome aanvulling op het godsdienstonderwijs van het vmbo, omdat deze werkvorm, een hoge mate van interactie teweegbrengt tussen leerlingen onderling. Daarnaast wordt door deze werkvorm het verhaal beeldend gemaakt wat een positieve invloed heeft op het voorstellingsvermogen van de leerlingen. Deze eindkwalificatie, horend bij de hermeneutische competentie, verdient naar mijn mening meer aandacht in de godsdienstlessen in het middelbaar onderwijs, omdat deze competentie een link legt tussen het Bijbelverhaal en de huidige situatie waarin de leerlingen zich bevinden.

De probleemstelling van dit onderzoek is als volgt: wat zegt de literatuur over de werking en leermethoden van gedragspatroongrafieken in het basisonderwijs, en is dit ook te gebruiken in het voortgezet onderwijs? Kunnen de gedragspatroongrafieken leerlingen van de onderbouw van het vmbo van het Veluvine College in Nunspeet stimuleren om te verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf betekenen?

De vraagstelling die hier uit voortkomt luidt:

kunnen gedragspatroongrafieken uit het systeemdenken meerwaarde geven of een bijdrage leveren aan de eindkwalificatie van onderstaande leerlingcompetentie van het vak Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College in Nunspeet waar ik les geef.

Deze competentie is:
de hermeneutische competentie

De eindkwalificatie is:
je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Deelvragen

Om tot het antwoord op mijn onderzoeksvraag te komen zullen eerst een viertal deelvragen beantwoord moeten worden.

1. Hoe werken gedragspatroongrafieken als onderdeel van het systeemdenken, beschreven vanuit de literatuur?

Door literatuurstudie kom ik te weten hoe de gedragspatroongrafieken precies werken en wat het doel was van degene die het systeemdenken en de gedragspatroongrafieken heeft geïntroduceerd. Ook ga ik op zoek naar de vraag hoe gedragspatroongrafieken in theorie een onderdeel van de hermeneutische competentie kunnen stimuleren. Door het bestuderen van de literatuur kan ik een goede les maken, waarbij ik de gedragspatroongrafieken kan inzetten. Deze les moet bijdragen aan het leren verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor de leerling zelf betekent.

- 2.a Wat is de pedagogische benadering voor de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College in Nunspeet?
- 2.b Op welke manier sluit de gedragspatroongrafiek aan bij de pedagogische benadering van de leerlingen van de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College?

De antwoorden op deze vragen geven inzicht of de gedragspatroongrafieken onderwijskundig geschikt zijn om te gebruiken in de lessen godsdienst/levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo-tl in Nunspeet.

3. Waaruit blijkt dat gedragspatroongrafieken didactisch aansluiten bij de leerlingen van de onderbouw van het vmbo?

Uit het antwoord op deze vraag blijkt of deze werkvorm geschikt is voor de doelgroep, waardoor ze werkelijk kennis en inzicht verwerven over een Bijbelverhaal om het naar hun eigen leven te vertalen.

4. Sensibiliseren de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie van leerlingen?

Door antwoord te geven op deze vraag bekijk ik of een gedragspatroongrafiek, toegepast op een Bijbelverhaal, de leerlingen voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo meer sensibel kan maken voor de gevoelens en dilemma's die in de Bijbelverhalen aan bod komen. Waardoor ze beter inzicht krijgen in wat een Bijbelverhaal voor hen zelf kan betekenen.

3. Methodische werkwijze

Dit onderzoek bestaat uit een literatuurstudie en een praktijkonderzoek in de klas. Het literatuuronderzoek heb ik gedaan naar systeemdenken. Waarbij ik in het bijzonder aandacht besteed heb aan de literatuur van Jan Jutten. De inspirator achter het systeemdenken. De Literatuur verbind ik vervolgens met het praktijkonderzoek.

Voor het praktijkonderzoek heb ik leerlingen van het vmbo in Nunspeet een enquête laten invullen, naar aanleiding van een les (Zie bijlage 2 voor het lesformulier.) die ik heb gegeven met behulp van de gedragspatroongrafieken. De leerlingen hebben tijdens de les de enquête ingevuld. Het was geen anonieme enquête, omdat de meeste leerlingen hun naam boven het antwoordblad hadden gezet. Dit zijn ze op deze school gewend. In dit verslag ga ik discreet om met de gegevens en noem ik geen namen van leerlingen. Ook heb ik de namen van de leerlingen verwijderd op de gedragspatroongrafieken die zijn bijgevoegd in Bijlage 5. Ik bekijk de antwoorden per klas. De antwoorden van de enquête helpen mee om antwoord te krijgen op de vraag of de gedragspatroongrafieken pedagogisch en didactisch verantwoord zijn voor vmbo-leerlingen. De vragen die aan de leerlingen zijn gesteld en antwoord geven op de deelvragen van de onderzoeksvraag zijn:

- Wat vond je van het gebruik van de grafieken?
- Wat vond je leuk, wat vond je lastig?
- Begrijp je het Bijbelverhaal?

Deze antwoorden worden gekoppeld aan een goede didactische en pedagogische insteek voor mijn vmbo-leerlingen. De insteek die ik hiervoor gekozen heb, na literatuurstudie, is de theorie van Gardner. Deze theorie heb ik gekoppeld aan de antwoorden van de leerlingen. Hierdoor kan ik de vraag of gedragspatroongrafieken didactisch en pedagogisch aansluiten bij de leerlingen van de onderbouw van het vmbo van het Veluvine College in Nunspeet beantwoorden.

Daarna wordt bekeken of een gedragspatroongrafiek, toegepast op een Bijbelverhaal, de leerlingen van de les Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo meer sensibel kan maken voor de gevoelens en dilemma's die in de Bijbelverhalen aan bod komen. Hierdoor krijgen ze beter inzicht in wat een Bijbelverhaal voor henzelf kan betekenen (Kaulingfreks, 2014). Dit wordt aangetoond door de antwoorden die leerlingen hebben gegeven op de vragen die hen gesteld zijn na het werken met de gedragspatroongrafieken. Uit deze bron valt op te maken of de gedragspatroongrafiek hen daadwerkelijk stimuleert een beter inzicht te krijgen in wat een Bijbelverhaal voor henzelf kan betekenen.

De vragen voor de leerlingen die antwoord geven op deelvraag 4 zijn:

- Herken je de emotie van het figuur uit het verhaal bij jezelf? Hoe dan?
- Heb jij je ooit weleens zo gevoeld? Op welke manier was dat?

De gegeven antwoorden door de leerlingen zijn heel divers. De antwoorden worden in eerste instantie, indien nodig, vertaald naar betekenisvolle antwoorden op de onderzoeksvragen. Daarna wordt een horizontale vergelijking gemaakt. Dit wordt gedaan door de antwoorden op de verschillende vragen naast elkaar te leggen en hierdoor op zoek te gaan naar opmerkelijke verschillen en overeenkomsten. Vervolgens volgt een korte samenvatting op elke vraag die de leerlingen hebben beantwoord.

Na het analyseren van de antwoorden op de laatste twee vragen wil ik kunnen vaststellen of de leerling meer sensibel is geworden voor de gevoelens en dilemma's die in het Bijbelverhaal voorkomen, waardoor de leerling beter inzicht krijgt in wat een Bijbelverhaal voor hemzelf betekent/kan betekenen (deelvraag 4). Naast de vragen die de leerlingen worden gesteld, observeer ik tijdens de les in de klas, door directe observatie. Ik heb deze les gekeken naar de motivatie van de leerlingen om mee te doen in de les en of ze zich daadwerkelijk bezig hielden met het vertalen van de emoties uit het verhaal over de verloren zoon naar hun eigen emoties.

Tot slot worden de antwoorden met de hoofdvraag verbonden waarbij ik probeer de vraag te beantwoorden of de gedragspatroongrafieken een bijdrage hebben geleverd aan het stimuleren van de hermeneutische competentie, waarbij de leerlingen van het vmbo uit de onderbouw van het Veluvine College in Nunspeet leren wat levensbeschouwelijke teksten voor hen zelf betekenen.

4. Systeem denken

In dit hoofdstuk wordt antwoord gegeven op de vraag (deelvraag 1), vanuit de literatuur, hoe de gedragspatroongrafieken precies werken en wat het doel was van degene die het systeemdenken en de gedragspatroongrafieken heeft geïntroduceerd. Ik eindig dit hoofdstuk met een concluderende paragraaf, waarin ik volgens de literatuur uiteenzet hoe gedragspatroongrafieken werken.

Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met elkaar samenhangt. Het is het vermogen om relaties te zien en te begrijpen. Je zou het kunnen vergelijken met het hanteren van een zoomlens op een camera. Afwisselend zoomen we in en uit om, behalve de details, ook "het gehele plaatje" te kunnen zien.

Volgens Jutten (2008, p. 51) kan systeemdenken onder meer het volgende voor ons betekenen:

1. de wereld om ons heen leren we zien als één geheel i.p.v. een optelsom van allemaal losse delen;
2. ook zien we hoe onderdelen van een systeem samenwerken en elkaar beïnvloeden;
3. we hebben oog voor onze eigen rol binnen een systeem en voor het feit dat ons gedrag wordt bepaald door hoe we tegen het systeem aankijken;
4. we leren begrijpen dat onze wereld en ons leven voortdurend verandert: dat onze wereld dynamisch is en niet statisch;
5. we worden ons meer bewust van onze mentale modellen, onze manier van kijken naar de wereld om ons heen.

Het helpt ons om beslissingen te nemen die een probleem werkelijk oplossen in plaats van alleen maar de symptomen te bestrijden (Jutten, 2014). Dit geldt voor ieder mens en dus ook voor vmbo-leerlingen. Het systeemdenken kan een hulpmiddel zijn, om betere beslissingen te nemen in deze snel ontwikkelende samenleving.

Een definitie van systeemdenken kan zijn: "Een manier van kijken naar de werkelijkheid. Het is het vermogen om relaties te zien en te begrijpen in dynamische systemen. Door deze manier van denken zien we het totaalbeeld en niet slechts details" (Jutten, 2007, p. 53). Je kunt ook zeggen dat de waarde van systeemdenken voor leerlingen is, dat het hun vermogen vergroot om de complexiteit beter te begrijpen, door de relaties tussen verschillende dingen te zien. Dat is prettig voor de leerlingen, omdat die volop leven in deze moderne samenleving.

4.1. Wat is systeemdenken niet?

Systeemdenken is niet gelijk aan analyseren. Bij analyseren hebben we het idee dat we de werkelijkheid beter begrijpen door hem in stukjes te knippen, deze stukjes bestuderen en daarna weer aan elkaar te plakken. Dat zien we in het onderwijs vaak terug, met name in het voortgezet onderwijs geven ze alle vakken apart en is er weinig samenwerking tussen de verschillende de vakken. De leerstof wordt onder verdeeld in vakken. En de leerstof wordt vervolgens opgedeeld in allerlei onderwerpen. We creëren allerlei specialisten die niet meer naar het grotere geheel kijken. (Jutten, 2007, p. 51)

4.2. Wat is systeemdenken wel?

Systeemdenken is gericht op het zien en begrijpen van samenhangen tussen onderdelen of elementen (in het vervolg variabelen genoemd). Bij systeemdenken gaat het om het besef dat alles op een bepaalde manier met elkaar samenhangt. Het is het vermogen om de complexiteit, beter te begrijpen door de relaties te zien. Een van de belangrijkste motieven om systeemdenken in de klas toe te passen is om onze leerlingen voor te bereiden op een toekomst waarin onderlinge afhankelijkheid en complexiteit alleen maar zullen toenemen.

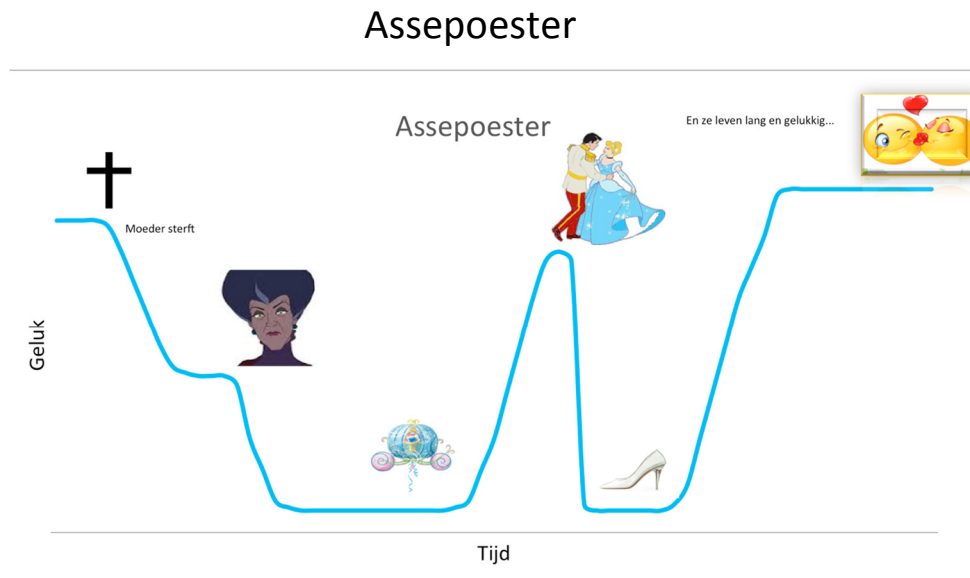
Een ander belangrijk doel van systeemdenken is het ontwikkelen van het besef dat we zelf deel uitmaken van systemen en dat we er invloed op hebben in plaats van anderen de schuld geven. Systeemdenken stimuleert in die zin persoonlijk meesterschap en daarmee het creëren van je eigen toekomst. (Jutten, 2008, p. 52)

Systeemdenken helpt ons op drie manieren de complexiteit beter te begrijpen. Allereerst door de manier van kijken, ten tweede de manier van denken en tot slot de manier van handelen. Hiervoor gebruiken ze een nieuwe taal. Een taal van visuele hulpmiddelen. Deze nieuwe taal maakt op een andere manier relaties zichtbaar. En die kunnen helpen bij het beschrijven van de werking van de systemen. Bij het systeemdenken hebben ze verschillende visuele hulpmiddelen. Voor brainstormen zijn dat woordspinnen en mindmaps. In een later stadium worden grafieken en organizers gebruikt, die ondersteuning bieden bij het inzichtelijk maken van relaties tussen de verschillende variabelen. De visuele hulpmiddelen die worden genoemd zijn: gedragspatroongrafieken, causale lussen en relatiecirkels. (Jutten, 2007, p. 64)

De gedragspatroongrafieken zijn de basis van het systeemdenken, die weer helpen om relatiecirkels en causale lussen te gebruiken. (Jutten, 2007, p. 64.) Door gebruik te maken van visuele hulpmiddelen leert een leerling kritisch luisteren naar een verhaal. Ze leert door het maken van een gedragspatroongrafiek op een andere manier een oordeel en mening te vormen over de inhoud van het verhaal. Ontwikkelen van oordeel en mening vormen lukt alleen als een leerling niet alleen de tekst leest of hoort, maar er ook over tekent, schrijft of praat. (Jutten, 2013, p. 124.)

4.2.1. De gedragspatroongrafiek

Om de betekenis van de gedragspatroongrafiek te verduidelijken maak ik gebruik van een welbekend sprookje. In figuur 1 geef ik een voorbeeld van een gedragspatroongrafiek van het sprookje van Assepoester. Op de X-as van een gedragspatroongrafiek staat altijd de tijd, terwijl op de y-as een gevoel of emotie staat, die kan afnemen of toenemen. In het geval van Assepoester kan dit bijvoorbeeld de mate van geluk zijn.

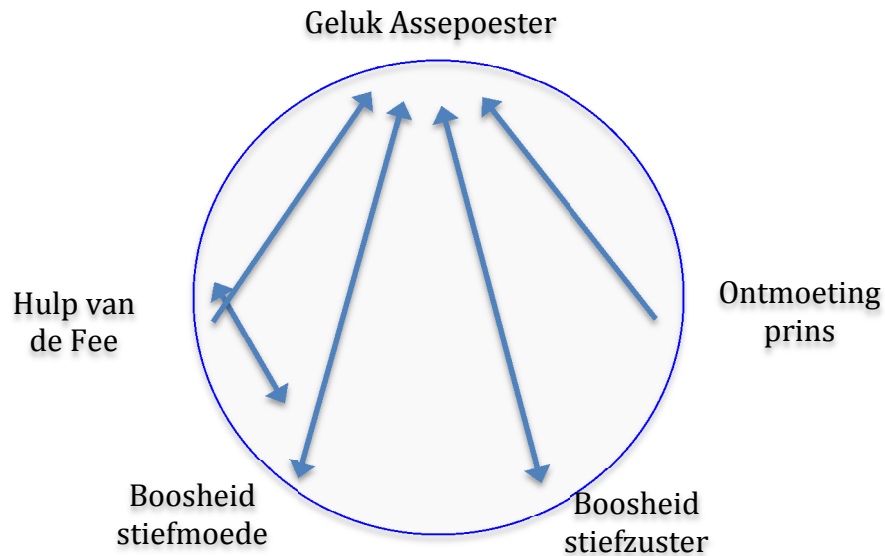


Figuur 1.

In de grafiek is te zien dat (de variabele) het geluk in het leven van Assepoester toe- en afneemt in de tijd. Dit geluk is afhankelijk van de dingen die in haar leven gebeuren. Door deze grafiek wordt het geluk van Assepoeter inzichtelijk. Door de tekeningen en plaatjes die in de gedragspatroongrafieken thuishoren is het verhaal bijna in één oogopslag te begrijpen.

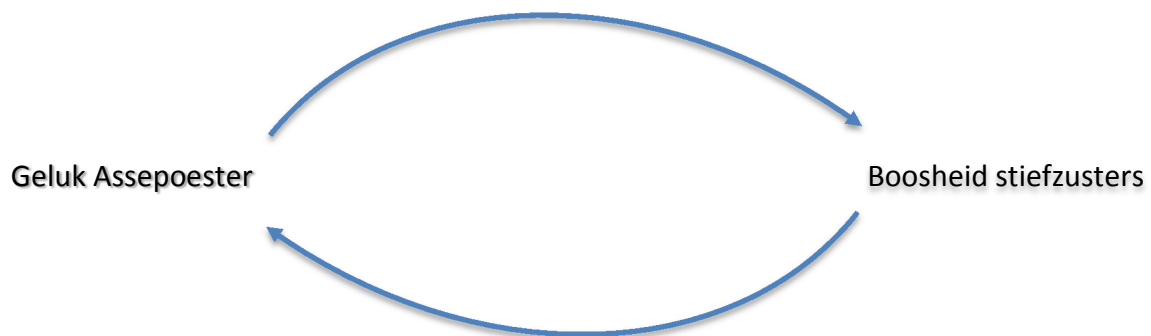
4.2.2. Andere visuele hulpmiddelen uit het systeemdenken

Door middel van gedragspatroongrafieken kunnen we een patroon zien in de veranderingen die plaatsvinden in de loop van tijd, een toename of een afname van variabele. (Zie figuur 1.) Deze toe- en afnames kun je in een relatiecirkel zetten. Deze cirkels maken visueel duidelijk waardoor iets afneemt of toeneemt. Bijvoorbeeld: door de ontmoeting met de prins wordt Assepoester gelukkig, waardoor de stiefmoeder en zusters weer bozer worden. (Zie figuur 2.)



Figuur 2. Relatiecirkel

Ook zou je naar aanleiding van de gedragspatroongrafiek, causale lussen (Zie figuur 3.) kunnen maken. Deze lussen maken het mogelijk om cyclisch denken te visualiseren. In het geval van Assepoester betekent dat bijvoorbeeld dat wanneer haar geluk toeneemt, de agressie van haar stiefmoeder en stiefzusters ook toeneemt. En andersom.



Figuur 3. Causale lus

Door gebruik te maken van deze visuele hulpmiddelen uit het systeemdenken worden mentale modellen beter zichtbaar voor jezelf en voor anderen. Ik wil me in dit onderzoek vooral richten op één visueel hulpmiddel, namelijk de gedragspatroongrafiek. Deze grafiek gebruiken ze, bij het systeemdenken, als basis voor de andere grafieken. Als een klas kan werken met deze gedragspatroongrafieken kun je pas gaan werken met de andere grafieken. De gedragspatroongrafiek kun je in de godsdienstlessen gebruiken bij alle Bijbelverhalen.

4.3. Hoe werkt een gedragspatroongrafiek?

Gedragspatroongrafieken zijn grafieken die een rol kunnen spelen bij sociaal-emotionele problemen of gevoelens van kinderen en volwassenen. Door middel van gedragspatroongrafieken kunnen we een patroon van verandering in de loop der tijd laten zien, een toename of afname van de variabele.

De leerlingen kunnen een grafiek over hun eigen gedrag van de afgelopen dag maken en daarover praten. Ook kan de docent een grafiek maken over het gedrag van het kind van de afgelopen dag. Beide grafieken kunnen dan een basis zijn voor een gesprek. De grafieken stimuleren de ontwikkeling van interpersoonlijke intelligentie, ze helpen bij zelfreflectie. (Jutten, 2007, p. 99)

In de klassikale les kun je de gedragspatroongrafieken ook gebruiken. Je kunt in de klas een verhaal vertellen, bijvoorbeeld een Bijbelverhaal, en daar een gedragspatroongrafiek bij maken. Doordat alle leerlingen een eigen grafiek maken van het verhaal, kunnen de leerlingen deze grafieken gebruiken als praatstuk. Hierdoor kunnen verhalen gemakkelijker eigen gemaakt worden. Er kan ook een lijn getrokken worden naar de huidige situatie (de eigen situatie). Roebben noemt dit eigen maken van bijvoorbeeld een Bijbelverhaal, ontstollen. Deze eigen-situatie-lijnen kunnen vergeleken worden met elkaar. Hierdoor betreft de leerling het Bijbelverhaal op zichzelf en haalt het naar zich toe. Dit brengt ons in de richting van de eindkwalificatie die wordt gestimuleerd, namelijk het verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen. Bij een eigen-situatie-lijn verwoord je nog niet, maar moet je wel nadenken over wat de teksten voor jezelf betekenen.

4.3.1. Werken met gedragspatroongrafieken

Werken met gedragspatroongrafieken bestaat over het algemeen uit vier opeenvolgende stappen (Jutten, 2008, p. 55), te weten:

1. Beschrijven van de situatie

Vertel een verhaal of laat de leerlingen een verhaal lezen.

2. Zoeken naar belangrijke variabelen

Bij deze stap gaat het om de vraag wat de belangrijkste elementen zijn die in dit verhaal een rol spelen. Welke emotie neemt toe en af in dit verhaal? Zorgvuldig zoeken naar deze variabelen is het moeilijkste van het systeemdenken.

3. Teken van de variabelen in de gedragspatroongrafiek

De lijn in de grafiek geeft aan hoe de variabele in de loop van de tijd toe- of afneemt.

4. Bespreken van de grafieken in groepjes

Leerlingen vertellen elkaar het verhaal wat gepresenteerd wordt door de lijn. De lijn maakt mentale modellen zichtbaar voor jezelf en voor anderen.

Door het maken van een gedragspatroongrafiek tijdens het vertellen van een verhaal, maakt de leerling visueel duidelijk wat hij gehoord heeft. De leerling wordt gedwongen om zich te focussen op de emotie van de figuur in het Bijbelverhaal en die emotie te vertalen naar een grafiek. Hierdoor kun je het verhaal beter eigen maken en inzicht krijgen in de gevoelens en dilemma's die voorkomen in het Bijbelverhaal. Door de grafieken daarna te bespreken in de groepen, moeten de leerlingen hun eigen grafiek aan elkaar verwoorden. De leerlingen vertellen het verhaal achter de eigen gemaakte grafiek. De grafiek maakt een mentaal model zichtbaar voor jezelf. Hier raakt het werken met gedragspatroongrafieken, de eindkwalificatie van de hermeneutische competentie. De eindkwalificatie is: kunnen verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

4.3.2. Mentale modellen

Mentale modellen zijn beelden, veronderstellingen en verhalen die we met ons meedragen. Ze hebben betrekking op onszelf, andere mensen, ons werk, en allerlei aspecten van de wereld. Mentale modellen zijn onze waarheden, onze innerlijke beelden van hoe zaken in elkaar zitten. Het zijn voorstellingen die we hebben van de wereld om ons heen en hoe dingen in die wereld gebeuren (Jutten, 2008, p. 95). Het veranderen of aanpassen van het mentale model kan ons "leren" versnellen, en dat leren is wat we willen (Jutten, 2008, p. 96). Door verschillen in mentale modellen kan het gebeuren dat twee leerlingen dezelfde gebeurtenis, het zelfde verhaal, heel anders beschrijven. Als je een foto laat zien aan een aantal leerlingen zal je telkens andere verhalen horen. Zij zullen aandacht besteden aan andere details, want waarneming is selectief (Jutten, 2008, p. 95).

Hoe we omgaan met mensen wordt in belangrijke mate bepaald door onze ideeën over hoe anderen zijn. We nemen de werkelijkheid om ons heen niet objectief waar.

We leggen daar altijd een bepaald interpretatiekader (mentaal model) op. Vaak kijken we door de bril zoals we dat altijd gedaan hebben. Herinterpretatie van de situatie betekent een andere bril opzetten. Onze innerlijke dialogen zijn gebaseerd op onze waarneming van situaties en mensen. Verandering van perspectief is een van de belangrijkste aspecten van het creëren van nieuwe opvattingen en eventueel ander gedrag. Mensen hebben het unieke vermogen om te denken en te redeneren. Dat wil zeggen dat met welke situatie we ook in aanraking komen, we er altijd wel een mening, een oordeel of opvatting over hebben.

We komen niet altijd met de juiste of meest correcte mening, maar niettemin denken we altijd over onze levenservaringen na en we trekken er bepaalde conclusies uit.

Soms beoordelen we een situatie zo snel, dat het lijkt alsof we er helemaal niet over hebben nagedacht. Een vooroordeel is een voorbeeld van een dergelijk ogenblikkelijk of onbewust gedachteproces. Onze handelingen volgen gewoonlijk, hoewel dat niet altijd zo is, onze gevoelens en gedachten. Wat we doen zal in de meeste gevallen afhangen van hoe we over een bepaalde situatie denken en wat we voelen.

Gedachten veroorzaken dus gevoelens die op hun beurt weer handelingen teweegbrengen.¹ Wanneer onze gedachten en ideeën gebaseerd zijn op vooroordelen of ander valse opvattingen, dan zullen de gevoelens en handelingen die daarop volgen dikwijls moeilijkheden en problemen veroorzaken.

Als een dergelijke irreële manier van denken zich vaak herhaalt, wordt ze gemakkelijk tot een gewoonte (mentaal model).

De gedragspatroongrafieken bespreken in een groep kan inzicht geven en helpen om over het eigen mentaal model na te denken. Dat kan in drie stappen, te weten:

1. er gebeurt iets (kritiek);
2. houding of opvatting (over de kritiek);
3. reactie als gevolg van de houding (kwaadheid, zich verdedigen).

Door je gedachten te analyseren kan het betekenen dat je meer open staat voor signalen uit je omgeving. Vervolgens zie je dat het bij een ander ook anders kan en als je daarover in gesprek gaat kun je verschuiving krijgen in je mentale model.²

De grafieken bestaan uit een variabel gevoel op de verticale lijn en de tijd op de horizontale lijn. Door het inzichtelijk maken van de gevoelens, die voorkomen in het verhaal, kun je praten over het verhaal op zichzelf. Dit inzichtelijk maken doe je door de af- en toename van de gevoelens in te vullen in de gedragspatroongrafiek. Dit maakt het voor de leerling makkelijker het verhaal te begrijpen en zich beter in te kunnen leven in het verhaal. En op deze manier kan de gedragspatroongrafiek invloed uitoefenen op het mentale model van een leerling.

4.4. Conclusie

Hieronder volgt een uiteenzetting van wat de bruikbaarheid is van gedragspatroongrafieken voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing op het vmbo, volgens de literatuur.

De gedragspatroongrafieken helpen bij het vertalen van het verhaal naar de huidige tijd, het ontstollen van een verhaal, omdat je een eigen-situatie-lijn moet maken. Doordat leerlingen in dialoog moeten over de verschillen in hun grafieken wordt een mentaal model zichtbaar. Hierdoor krijgen ze informatie over hoe een ander denkt. Door inzicht te krijgen in het mentale model van de ander, kan het ook invloed hebben op het mentale model bij de leerling zelf. De leerling vergelijkt het mentale model van de ander bewust of onderbewust met zijn eigen gedachten, wat invloed kan hebben op zijn eigen denken (mentale model).

¹ <http://www.businesspsychologistconsulting.com/artikel%20%20mentalemodellen%20analyseren>, Ivo ploch, geraadpleegd op 1 april 2015

² <http://www.businesspsychologistconsulting.com/artikel%20%20mentalemodellen%20analyseren.html>, geraadpleegd op 1 april 2015.

De gedragspatroongrafiek maakt de leerling meer sensibel voor de gevoelens en dilemma's die in de Bijbelverhalen aan bod komen, omdat ze direct met de emoties in het verhaal aan de gang moeten, door een grafiek te maken. Hierdoor krijgt de leerling beter inzicht in wat een Bijbelverhaal voor hemzelf kan betekenen. Ik meen daarom, op basis van de theorie, te kunnen vaststellen dat de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie kunnen stimuleren. Ze kunnen helpen bij het verwoorden wat de Bijbelverhalen voor jezelf betekenen.

5. Wat is de pedagogische benadering voor de onderbouw van het vmbo-tl op het Veluvine College?

In dit hoofdstuk wordt beschreven of gedragspatroongrafieken pedagogisch aansluiten bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op het Veluvine College. Het antwoord op deze vraag (deelvraag 2) geeft inzicht of de gedragspatroongrafieken onderwijskundig geschikt zijn om te gebruiken in de onderbouw van het vmbo-tl in Nunspeet.

Het pedagogisch klimaat is het geheel van aanwezige en gecreëerde omgevingsfactoren, die invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen. En het welbevinden heeft weer invloed op de ontwikkeling en het leervermogen. De leervoorwaarden en de persoonsvorming staan daarbij centraal. (Jutten, 2014)

De visie van het Veluvine College is als volgt samen te vatten:

- het onderwijs op het Veluvine College wordt zo gegeven dat het de ontwikkeling van de leerling bevordert door het doen verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden én dat het bijdraagt aan zijn vorming tot verantwoordelijk burger;
- de leerling wordt bij de opvoeding in christelijke waarden en normen zo begeleid op weg naar volwassenheid, dat hij/zij toegerust en gemotiveerd is om eigen keuzen te kunnen maken;
- het onderwijs op het Veluvine College is zodanig ingericht dat de leerling wordt voorbereid op een snel veranderende samenleving. (Veluvine, 2015).

Van wezenlijk belang is hierbij dat alle leerlingen zich opgenomen voelen in een gemeenschap waarin ouderen en jongeren, levend vanuit het geloof in God, elkaar stimuleren en corrigeren. Zo schept het Veluvine College een pedagogisch klimaat waarin leerlingen, van welke herkomst ook, zich thuis voelen. (Veluvine, 2015).

De gedragspatroongrafieken zouden kunnen passen bij de pedagogische benadering van de leerlingen van de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College, omdat bij het gebruik van gedragspatroongrafieken de persoonsvorming centraal staat. Door deze gedragspatroongrafieken worden de leerlingen gemotiveerd om een eigen keuze te maken en zich een eigen identiteit aan te meten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van Bijbelverhalen, waardoor ze inzichten ontwikkelen in “het leven”. Dit kan ertoe bijdragen om de leerlingen te vormen tot verantwoordelijke burgers, dat een doel is van de school. In mijn onderzoek bekijk ik of leerlingen, door te werken met de gedragspatroongrafieken, werken aan een eindkwalificatie van de hermeneutische competentie. Namelijk de eindkwalificatie die werkt aan het verwoorden van de betekenis van een levensbeschouwelijke tekst. Daarbij is van belang dat de gedragspatroongrafieken ook pedagogisch verantwoord zijn.

Doordat de gedragspatroongrafiek invloed heeft op het mentale model en hiermee de persoonsvorming centraal staat kan ik zeggen dat gedragspatroongrafieken pedagogisch aansluiten bij leerlingen van het voortgezet onderwijs.

6. Sluiten gedragspatroongrafieken didactisch aan bij leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op het Veluvine College?

Dit hoofdstuk geeft antwoord op de vraag of deze werkvorm geschikt is voor de doelgroep, waardoor ze werkelijk kennis en inzicht verwerven over een Bijbelverhaal om het naar hun eigen leven te vertalen. Als eerste wordt de doelgroep omschreven, daarna de theorie van Gardner. Vervolgens wordt antwoord gegeven op de vraag of en hoe gedragspatroongrafieken het inzicht vergroten in een Bijbelverhaal, zodat de leerlingen het naar hun eigen leven kunnen vertalen. Hiermee beantwoord ik ook de vraag of gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie stimuleren. Dit antwoord wordt getoond door de theorie van Gardner te koppelen aan de gedragspatroongrafiek. Tevens worden de antwoorden gebruikt die de leerlingen hebben gegeven op vragen die ik de leerlingen heb gesteld na het gebruik van gedragspatroongrafieken in een les. De vragen voor de leerlingen, die van belang zijn voor het antwoord op bovenstaande vraag zijn:

1. Wat vond je leuk, wat vond je lastig?
2. Begrijp je het Bijbelverhaal nu beter?
3. Vind je het prettig om te werken met tekeningetjes of pictogrammen om één en ander te verduidelijken?
4. Herken je de emotie (boosheid) van de oudste zoon bij jezelf?
5. Ben je ook wel eens boos op je broer of zus, omdat iets niet eerlijk is? Wanneer bijvoorbeeld?
6. Herken je de emotie (angst) van de vader in het verhaal? Ben je ook wel eens bang? Wanneer ben je wel eens bang en hoe neemt die angst dan weer af? Noem een voorbeeld.
7. Herken je de emotie (blijdschap) van de jongste zoon? Ben jij ook wel eens blij? Wanneer dan? Noem een voorbeeld.

6.1. De leerlingen en hun ontwikkeling

De leeftijd van de leerlingen in de onderbouw is tussen 12- 15 jaar. Deze leeftijd behoort tot de leeftijdsfase die de adolescentie benoemd wordt. Adolescentie (12-20) is een overkoepelend begrip voor puberteit en jeugd tezamen. In deze periode ontwikkelt het kind zich van onvolwassenen in uiterlijk en gedrag naar volwassenen. (Delfos, 2010, p. 251) In de adolescentie ontstaan grote veranderingen op lichamelijk, psychosexueel en cognitief vlak. De komende volwassenheid wordt zichtbaar (Delfos, 2010, p. 262). In dit onderzoek is de grote cognitieve verandering het meest interessant om te bekijken of de gedragspatroongrafieken didactisch aansluiten bij leerlingen van het vmbo-tl van het Veluvine College.

Hersencellen sterven af in deze periode om ruimte te maken voor het leggen van verbindingen, waardoor de jongere een breder inzicht kan hebben dan ooit. De witte stof die het leggen van verbindingen faciliteert neemt lineair toe (Delfos, 2010, p. 262). Het systeemdenken faciliteert in het leggen van verbanden, dus dit zou volgens de literatuur moeten aansluiten.

De adolescent kan volledig in de ban raken van logica en krijgt het gevoel de wereld aan te kunnen. Hij of zij gaat de nieuwe intellectuele mogelijkheden toepassen op morele waarden, politiek en religie. Vaak kunnen zij hun standpunten heftig, koppig en uitgebreid met argumenten onderbouwen. Volgens Delfos (Delfos, 2010, p. 263) kan door de toename in intellectuele mogelijkheden de adolescent metacognitie vormen. Dit is het denken over denken. De pas verworven cognitieve vaardigheden stellen hen in staat kritisch en afstandelijk hun sociale omgeving te bekijken. Het is van belang dat hiermee wordt geoefend. Het alleen aanhoren van wat een ander vindt werkt vaak averecht. Inzicht leren kennen door er in de praktijk mee te werken en te doorzien is een goede methode; *learning by doing* (Roebben, 2008, p. 122). Door de emoties in het verhaal visueel zichtbaar te maken, zal het leerlingen aanmoedigen om theoretisch inzicht te krijgen.

6.2. De theorie van Gardner

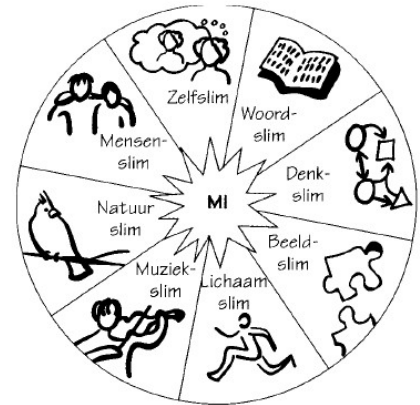
De psycholoog Howard Gardner stapt met zijn theorie van Meervoudige Intelligentie af van het gebruikelijke denken over intelligentie. De theorie gaat uit van meerdere intelligenties die ontwikkelbaar zijn. Gardner definieert intelligentie als volgt: *"Intelligentie is het vermogen om problemen op te lossen en ook het vermogen om nieuwe problemen te bedenken."* (NRO, 2014)

Er wordt uitgegaan van de gedachte dat menselijke vermogens veel verder reiken dan lezen, schrijven en rekenen. Er moet in het onderwijs ook aandacht worden besteed aan capaciteiten als sociaal waarnemingsvermogen, beeldend vermogen en muzikaal vermogen. Door kinderen aan te sporen een volledige reeks van talenten/intelligenties te ontwikkelen, verandert de school in een opleiding die verder gaat dan einddoelen en die ontwikkelingen om wil zetten in levensvaardigheden (NRO, 2014).

Tot nu toe richt hij zich op 8 intelligenties met de volgende kenmerken, te weten:

- verbaal/linguïstische intelligentie (taalslim);
- logisch/mathematische intelligentie (rekenslim);
- visueel/ruimtelijke intelligentie (beeldslim);
- muzikaal/ritmische intelligentie (muziekslim);
- lichamelijke/kinesthetische intelligentie (beweegslim);
- interpersoonlijke intelligentie (samenslim);
- intra persoonlijke intelligentie (zelfslim);
- natuurgerichte intelligentie (natuurslim).

(Jutten, 2015)



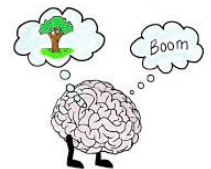
Het valt mij op dat kinderen van het vmbo niet de hoogste taalintelligentie hebben. Velen hebben moeite met lezen of schrijven, of vinden het niet leuk. Daarbij zie ik dat bij mijn doelgroep de lichamelijke-bewegingsintelligentie het meest voorkomt. Veel leerlingen houden van praktische doe-opdrachten en genieten van fysieke activiteiten. Ook zie ik veel visueel/ruimtelijke intelligentie. Deze leerlingen houden van tekenen en kleuren. Ze maken bijvoorbeeld graag collages of mooie PowerPointpresentaties. Gedragspatroongrafieken sluiten vooral aan bij de visueel/ruimtelijke intelligentie, de interpersoonlijke intelligentie en de intra persoonlijke intelligentie (zie paragraaf 6.3.). Maar in feite komen alle intelligenties voor op het vmbo. Het is dus als school belangrijk om hier rekening mee te houden, zodat elk kind optimaal tot zijn recht kan komen in de klas. Het zou goed zijn om te weten welke intelligenties er voorkomen in mijn klassen, zodat zoveel mogelijk intelligenties binnen de groep kunnen worden aangesproken, maar dit vergt een apart onderzoek.

6.3. Bij welke intelligentie van Gardner sluiten de gedragspatroongrafieken aan?

In deze paragraaf beschrijf ik welke intelligenties van Gardner aansluiten bij het gebruik van gedragspatroongrafieken. Waarbij ik uitleg waarom dat zo is.

6.3.1. Visueel/ruimtelijke intelligentie (beeldslim)

Iemand die beeldslim is, beschikt over kwaliteiten en vaardigheden om zich zaken te kunnen voorstellen, om er grip op te krijgen. Hij is er goed in om zaken in beelden voor ogen te krijgen. Deze persoon moet iets voor zich zien om te kunnen leren en om greep te krijgen op de materie (Jutten, 2008, p. 79).



De gedragspatroongrafieken komen tegemoet aan de visuele wereld. Het beeld ondersteunt het woord en omgekeerd. Visuele hulpmiddelen ondersteunen het leren. Het maken van plaatjes en deze vervolgens opslaan blijkt van groot belang bij de werking van het lange

termijn geheugen. We spreken daarmee ook het associatieve vermogen van ons brein aan. Onze woordcultuur wordt steeds meer vervangen door beeldcultuur. Kinderen groeien op met vele verschillende beelden: plaatjes, pictogrammen, animaties, filmpjes, enzovoort. Vooral de ontwikkeling en het toenemend gebruik van moderne technologie speelt daarbij een grote rol. In de klas zijn we nog grotendeels gericht op taal, zowel op het gesproken als op het geschreven woord (Jutten, 2014). Kinderen die moeite hebben met taal, hebben daardoor bij voorbaat al een achterstand. Als er een Bijbelverhaal gelezen moet worden is dat voor deze leerlingen lastig. Als het verhaal wordt verteld en levendig wordt uitgebeeld gaat het al een stukje beter. Dit laatste is dan wel een vereiste. Als een leerling op papier moet beschrijven wat het Bijbelverhaal voor hemzelf betekent, zal een leerling met een visueel/ruimtelijke intelligentie dat heel moeilijk vinden.

Leerlingen van tegenwoordig zijn vaak visueel ingesteld (Romgens, 2011, p. 60). Het is dus voor deze leerlingen prettig om te werken met gedragspatroongrafieken.

6.3.2. Interpersoonlijke intelligentie (samenslim)

Interpersoonlijke intelligentie is denken door na te gaan wat de ander ervan vindt, als het ware rekening houdend met de ander. Gemakkelijk omgaan met anderen. Het vermogen om anderen aan te voelen, te begrijpen, te begeleiden, te leiden en te manipuleren. Mensen die interpersoonlijk intelligent zijn, denken door met anderen te praten over hun gedachten. Ze willen de dialoog met de ander aangaan. Wanneer ze dat niet doen, denken ze minder diep. Deze mensen hebben een voorkeur voor samenwerken en kunnen dat meestal ook goed (Jutten, 2008, p. 79).



De gedragspatroongrafieken brengen communicatie op gang waardoor mentale modellen worden onderzocht en coöperatief leren sterk bevorderd wordt. Samen met anderen werken en actief iets maken zorgt voor beter onthouden. De kritische ontmoeting met de ander moedigt je aan om dieper naar jezelf te kijken (Roebben, 2008, p. 158). Roebben zegt daarbij dat de visie van een ander op een bepaalde religieuze problematiek pas echt te denken kan geven en kan inspireren als je zelf betrokken bent op die problematiek. Daarbij moet je eerst zelf (een begin) van een antwoord hebben. Bij het gebruik van de gedragspatroongrafieken denkt de leerling eerst na over de eigen gemaakte grafiek, waarna hij in gesprek gaat met anderen. De leerlingen leren het verhaal te verwoorden en te bedenken wat de levensbeschouwelijke teksten voor hen zelf betekenen. Deze interpersoonlijke intelligentie wordt bijzonder aangesproken bij het werken met gedragspatroongrafieken.

6.3.3. Intra persoonlijke intelligentie (zelfslim)

Intra persoonlijke intelligentie is: denken door bij zichzelf te rade te gaan. Een goed inschattingsvermogen hebben. Graag wat op de achtergrond staan. Het vermogen om te reflecteren, en op basis daarvan de juiste beslissingen te nemen. Mensen met een sterk ontwikkelde intra persoonlijke intelligentie hebben zelfkennis (Jutten, 2008, p. 79).



De gedragspatroongrafieken bieden leerlingen mogelijkheden om beter om te gaan met de enorme hoeveelheid informatie die op hen afkomt. Je kunt er feiten mee structureren en van de informatie zelfkennis maken. Ook verhelderen ze relaties en samenhangen en leiden tot een dieper begrip van de werkelijkheid. Daardoor is het mogelijk om nieuwe verbindingen te maken en om het onbekende te visualiseren. Bijbelverhalen kun je op die manier beter begrijpen en op jezelf betrekken. Hierdoor kun je bij jezelf nagaan wat een Bijbelverhaal voor je eigen leven betekent. Kortom de gedragspatroongrafieken ontwikkelen zelfreflectie.

6.3.4. Conclusie

De drie intelligenties die het meest worden aangesproken bij het gebruik van gedragspatroongrafieken zijn samenslim, beeldslim en zelfslim. In mijn klassen van het vmbo is ongeveer de helft, visueel ingesteld (beeldslim), wat betekent dat het voor hen prettig is om met gedragspatroongrafieken te werken. Daarnaast stimuleren de grafieken de ontwikkeling van de interpersoonlijke intelligentie, ze helpen bij zelfreflectie. De pas verworven cognitieve vaardigheden (zie paragraaf 6.1.) stellen hen in staat kritisch en afstandelijk hun sociale omgeving te bekijken. Het is van belang dat hiermee wordt geoefend en dat leerlingen de dialoog met elkaar aangaan, waardoor ze oefenen in het verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf betekenen. Dit betekent dat de leerlingen oefenen met het sensibel worden voor de gevoelens en dilemma's die in het Bijbelverhaal aan bod komen. Kortom het stimuleert de hermeneutische competentie. Waarbij gebruik gemaakt wordt van de verschillende intelligenties vanuit de theorie van Gardner, waardoor het zeker didactisch verantwoord is om te werken met gedragspatroongrafieken in het voortgezet onderwijs.

6.4. Antwoord uit het onderzoek waaruit blijkt dat de gedragspatroongrafieken aansluiten bij de leerlingen uit de onderbouw van het vmbo van het Veluvine College in Nunspeet.

In deze paragraaf werk ik de enquêtes, die drie vmbo-klassen van het Veluvine College in Nunspeet hebben ingevuld, uit. Ik geef de resultaten weer van de vragen die antwoord geven op de vraag of gedragspatroongrafieken aansluiten bij de leerlingen van het vmbo. Ik eindig deze paragraaf met de conclusie dat het werken met gedragspatroongrafieken aansluit bij de leerlingen van het vmbo.

In drie vmbo-klassen van het Veluvine College in Nunspeet is gewerkt met gedragspatroongrafieken. In elke klas waren op het moment van de les 21 tot 22 leerlingen aanwezig (zie lesformulier, bijlage 2).

Tijdens de lessen is gewerkt met het verhaal van de “verloren zoon”, omdat in dit verhaal verschillende emoties voorkomen die door het verhaal heen wijzigen, namelijk: boos bij de oudste broer, blijdschap bij de jongste broer en angst bij de vader. De leerlingen kregen een personage toegewezen met de bijbehorende emotie. Hier moesten ze een emotiegrafiek (gedragspatroongrafiek) voor maken tijdens het vertellen van het verhaal. Dit betekent dat er in de klas drie verschillende grafieken gemaakt zijn. Grafieken voor de zoon, voor de vader en voor de oudste broer. Na het maken van de grafieken kregen de leerlingen drie opdrachten, te weten:

Opdracht 1.

Vergelijk met je buurman/buurvrouw (die dezelfde emotiegrafiek gemaakt heeft) de grafiek die je getekend hebt. Maak je grafieken in overleg nog duidelijker/mooier.

Opdracht 2. Met zijn drieën. (15 min) (inleveren bij mij)

- Zoek drie leerlingen met verschillende grafieken bij elkaar. (dus één van de vader, één van de zoon en één van de broer)

Eén persoon van de groep vertelt het verhaal na, aan de hand van zijn/haar eigen grafiek. De anderen luisteren, en bekijken en vergelijken hun eigen grafiek.

Geef met zijn drieën antwoord op de volgende vragen, op papier. (inleveren bij mij).

- Als de angst bij vader het hoogst is. Wat gebeurt er dan met de blijdschap van jongste zoon en de boosheid van oudste zoon?
- Als de boosheid van de oudste zoon het grootst is wat gebeurt er dan met de blijdschap van de jongste zoon en angst van de vader.
- Als de jongste zoon het meest blij is wat gebeurt er met de boosheid van de oudste zoon en de blijheid van de vader?
- De jongste zoon heeft het misschien niet zo handig aangepakt (weggaan, geld meenemen en opmaken). Wat had hij anders kunnen doen? (zodat hij ook een ander leven kreeg)

- e. Die oudste broer was erg boos. Vind je dat terecht? Waarom wel of niet?
- f. Hoe had de vader kunnen voorkomen dat de jongste zoon vertrok met al zijn geld?
- g. Hoe had de vader kunnen voorkomen dat de oudste zoon zo boos/jaloers was, toen de jongste zoon terugkeerde?



Opdracht 3. Alleen (20 minuten) (inleveren bij mij)

Zet je naam boven het antwoordblad.

Wat vond je van het gebruik van de emotiegrafieken?

1. Wat vond je leuk, wat vond je lastig?
2. Begrijp je het Bijbelverhaal, nu beter? Waarom?
3. Vind je het prettig om te werken met tekeningetjes of pictogrammen om één en ander te verduidelijken.
4. Herken je de emotie (boosheid) van de oudste zoon bij jezelf?
5. Ben je ook wel eens boos op je broer of zus, omdat het niet eerlijk is? Wanneer bijvoorbeeld?
6. Herken je de emotie (angst) van de vader in het verhaal? Ben je ook wel eens bang? Wanneer ben je wel eens bang en hoe neemt die angst dan weer af? Noem een voorbeeld.
7. Herken je de emotie (blijdschap) van de jongste zoon? Ben jij ook wel eens blij? Wanneer dan? Noem een voorbeeld.
8. Wanneer zou de jongste zoon het meest blij zijn
 - a. toen hij het huis uit ging om losbandig te leven of
 - b. toen hij terug kwam en zijn zonden vergeven werden?
 Heb je dat ook zo in je grafiek getekend?

9. Stel dat jouw kind weggelopen was. Wat zou je emotie zijn? (boos of angst of iets anders) Waarom?
10. In welke figuur herken jij je het meeste? In de vader, de zoon of de oudste broer? Waarom?

In de derde opdracht moesten de leerlingen individueel antwoord geven op verschillende vragen. Het antwoord op de vraag of gedragspatroongrafieken aansluiten bij de leerlingen uit de onderbouw van het vmbo van het Veluvine College in Nunspeet (deelvraag 4) komt naar voren uit het praktische onderzoek. Namelijk uit de antwoorden die de leerlingen hebben gegeven op de vragen die onderdeel zijn van opdracht 3. In de volgende paragraaf zijn de gegevens van de enquête verwerkt.

6.4.1. Wat vond je leuk, wat vond je lastig? Bij het gebruik van emotiegrafieken?

Klas VT33

Uit het onderzoek blijkt dat twee van de 21 leerlingen het niet leuk vinden om te tekenen. De andere 19 leerlingen vonden het om verschillende redenen leuk, te weten: ze hielden van tekenen; ze het weer eens wat anders vonden; ze door het tekenen het een en ander beter kunnen onthouden. Acht van de 21 personen vonden het best moeilijk om met de emotiegrafieken te werken, omdat ze zeggen niet goed te kunnen tekenen. Zes leerlingen vonden het lastig om in te schatten hoe hoog of laag de emotie precies was in hun grafiek.

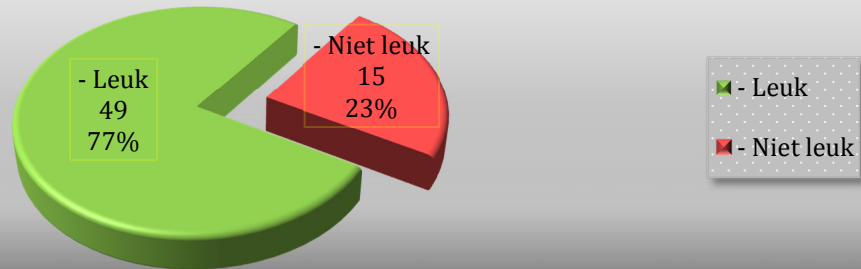
VT32

Van de 21 leerlingen vonden acht leerlingen het niet leuk. De anderen vonden het leuk om te doen. Acht leerlingen, die het wel leuk vonden, gaven aan dat ze het lastig vonden om te doen. Ze vonden het moeilijk om de hoogte van de emotie aan te geven en in te schatten hoe lang een emotie aanhoudt in het verhaal. Er was er eentje die geen tekeningen kon maken.

VT31

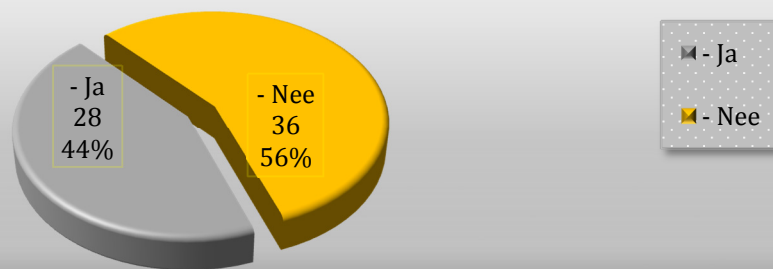
Van de 22 leerlingen vonden vijf leerlingen het niet leuk of saai. Van deze 22 vonden 12 leerlingen het lastig om de grafiek te maken. Sommige vonden het lastig om te tekenen en te luisteren tegelijk. Anderen vonden het lastig om de hoogte van de emotielijn in te schatten.

Vond je het leuk om gebruik te maken van emotiegrafieken?



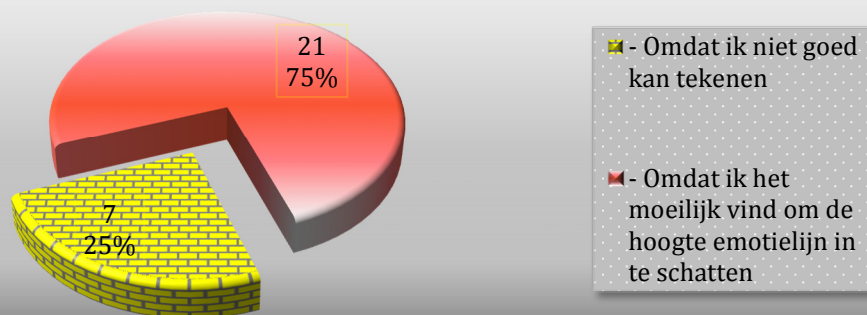
Grafiek 1.

Vond je het lastig?



Grafiek 2.

Als je het lastig vond waarom was dat?



Grafiek 3.

6.4.1.1. Conclusie

Uit grafiek 1. is op te maken dat 77% van de leerlingen het leuk vindt om te werken met gedragspatroongrafieken. Grafiek 2 laat zien dat 44% van de leerlingen het lastig vond om met de gedragspatroongrafieken te werken. In grafiek 3 kun je zien dat van de leerlingen die het lastig vonden 75% benoemden dat ze het lastig vonden om de hoogte van de emotielijn goed in te vullen. Er zijn er ook die niet van tekenen houden. Dit is jammer, omdat het hier niet om de tekeningen gaat maar meer om de emotielijnen. De volgende les die ik geef, moet ik ook vertellen dat korte teksten goed zijn om in de grafiek te zetten. De bedoeling is dat, door de tekeningen, pictogrammen of korte teksten goed visueel zichtbaar wordt waarom de emotielijn op- of afloopt. De meerderheid van de leerlingen vindt het leuk om te werken met de gedragspatroongrafieken.

6.4.2. Vind je het prettig om te werken met tekeningetjes om een en ander te verduidelijken?

VT33

16 Leerlingen vinden het prettig om met tekeningetjes te werken. Waarvan drie expliciet vermelden dat ze zo meer inzicht krijgen. Vijf leerlingen vinden het niet prettig om met tekeningen te werken, omdat ze het op deze manier niet duidelijker kunnen krijgen of omdat ze het moeilijk vinden om te tekenen.

VT 32

Van de 21 leerlingen vonden tien leerlingen het niet prettig om een en ander te verduidelijken, 11 vonden het wel prettig.

VT31

Van de 22 vonden 12 leerlingen het niet prettig om te werken met tekeningen. En 10 juist wel.

6.4.2.1. Conclusie

De meeste leerlingen (59%, zie grafiek 4.) vinden het wel prettig om met tekeningetjes te werken. Tekenend tijdens een verhaal is prettig, mits het verhaal niet te snel wordt verteld.



Grafiek 4.

6.4.3. Begrijp je het verhaal nu beter?

VT33

Acht leerlingen begrepen het verhaal nu toch iets beter. Er was er één die aangaf nu de gevoelens van de oudste zoon beter te begrijpen. En een ander begrijpt de gevoelens van de vader nu beter. Ook was er iemand die zei het verhaal nu beter voor zich te zien door de grafieken. Dertien leerlingen kenden het verhaal al goed.

VT 32

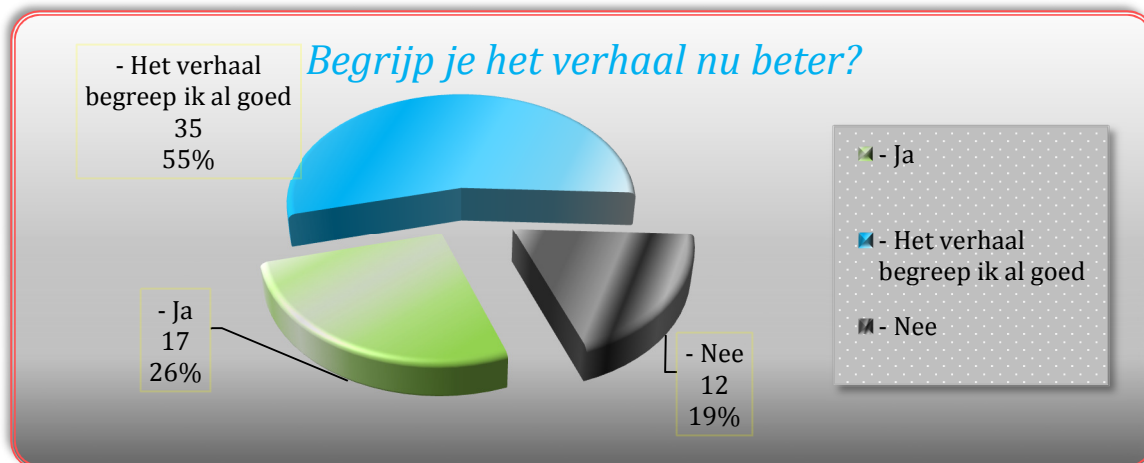
Vijf leerlingen begrepen het verhaal beter, twee een beetje en de rest kende het verhaal al en begreep het door de tekeningen niet beter.

VT 31

Van de 22 begrepen vier leerlingen het Bijbelverhaal beter. De anderen begrepen het verhaal al goed. Het is hun blijkbaar al vaak verteld.

6.4.3.1. Conclusie

Het is niet zo dat de meeste leerlingen het verhaal beter begrijpen, omdat ze het verhaal al goed kenden. De leerlingen die het nu beter begrijpen geven aan dat ze nu op een andere manier naar het verhaal gekeken hebben. Ze hebben het bekeken vanaf de emoties die voorkomen in het verhaal. Dit is een zichtbare en aantoonbare ontstolling. Ze zijn in een andere persoon gekropen, met de bijpassende emotie.



Grafiek 5.

6.4.4. Resultaat

Van de 64 leerlingen, vonden 15 leerlingen het niet leuk om met de grafieken te werken en 49 leerlingen wel. De voornaamste reden dat leerlingen het niet leuk vonden kwam door het feit dat ze niet kunnen tekenen en dat de leerlingen door het tekenen het overzicht verloren.

Van de 64 leerlingen vonden 28 leerlingen het lastig om met de grafieken te werken, 36 leerlingen niet. De lastigheid zat hem, voor eigenlijk iedereen die dit aan gaf, in het feit dat ze niet precies wisten hoe hoog de lijn moest zijn. Ze moesten een inschatting maken. Ook wisten ze van te voren niet hoelang het verhaal ging duren. Hierdoor is ook een inschatting lastig van begin en eind.

Van de 64 leerlingen vonden 38 leerlingen het prettig om te werken met tekeningen om een en ander te verduidelijken. De meeste leerlingen die het niet prettig vonden hadden moeite met het maken van kleine tekeningen. Ook vonden ze het lastig om in te schatten wat het begin en eind was waardoor de tekeningetjes de oorzaak worden van slordigheid en weinig structuur.

Van de 64 begrepen 17 leerlingen het verhaal iets beter dan daarvoor. Alle leerlingen gaven aan dat ze het verhaal van de verloren zoon al in klas twee behandeld hadden waardoor het bij hen al bekend was. Ook zeiden enkelen dat ze het verhaal eigenlijk elk jaar wel een paar keer horen in de kerk of thuis. Zeventien leerlingen zijn tot ander inzicht gekomen door de gedragspatroongrafieken. Dit is best opmerkelijk als je weet dat alle leerlingen het verhaal al (vaker) gehoord hebben. Er werd genoemd dat ze de emoties van de personen beter voor zich zagen en dat ze met name meer inzicht hadden in de gevoelens van de oudste zoon in het verhaal. Dit zou je kunnen verklaren doordat de emotie van de oudste zoon in de meeste kinderbijbels (die ze tot nu misschien vaak hebben gehoord en gelezen) summier wordt behandeld.

6.4.4.1. Conclusie

Meer dan de helft van de leerlingen geeft aan dat ze het leuk vinden om met gedragspatroongrafieken te werken in de les. Ze vinden het leuk en weer eens iets anders. De leerlingen doen in de les goed mee en luisteren aandachtig naar het verhaal. Ze hebben allemaal een emotielijn getekend en gaan er mee aan het werk. De helft van de leerlingen geeft aan het wel lastig te vinden om de grafieken te maken, omdat ze moeten inschatten hoe hoog de lijn precies moet zijn. Het is prachtig om te zien dat de leerlingen wel allemaal een lijn gemaakt hebben. Het is juist de bedoeling om te leren inschatten wat de (hoogte van) emoties in het verhaal zijn, om dit vervolgens te vertalen naar de emotie in je eigen leven. Hier komt het leerelement van de hermeneutische competentie naar voren.

Sommige leerlingen geven aan dat het maken van pictogrammen/tekeningentjes lastig is om te verwerken in de grafiek. Toch is het bij iedereen min of meer gelukt. De volgende keer moet ik beter aangeven dat ze ook kleine tekstjes in de grafiek mogen zetten. Het gaat erom dat ze een beweging in de hoogte lijn zien en waardoor die beweging in gang wordt gezet. Ik vind dat ik kan zeggen dat, op basis van mijn onderzoek met als vraagstuk of gedragspatroongrafieken didactisch aansluiten bij leerlingen in de onderbouw van het voorgezet onderwijs op het Veluvine College in Nunspeet, het een goede werkvorm is voor vmbo-leerlingen. Een werkvorm die aansluit bij verschillende intelligenties en die de leerlingen leert kijken naar de emoties die in het verhaal voorkomen. Hierover gaan ze met elkaar in gesprek, waardoor ze tot andere inzichten zouden kunnen komen. Het helpt hen zo om te ontdekken wat de Bijbelverhalen voor hen in het dagelijks leven kunnen betekenen.

7. Sensibiliseren de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie van leerlingen?

In dit hoofdstuk ga ik bekijken of het gebruik van gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie sensibiliseert. In de eerste paragraaf sta ik stil bij wat de hermeneutische competentie inhoudt, in de tweede paragraaf leg ik uit wat sensibiliseren is. Vervolgens geef ik antwoord op de vraag of gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie sensibiliseert. Ik sluit af met een antwoord op de onderzoeksvraag die luidt: kunnen gedragspatroongrafieken uit het systeemdenken meerwaarde geven of een bijdrage leveren aan de eindkwalificatie van onderstaande leerlingcompetentie van het vak Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College in Nunspeet waar ik les geef.

Deze competentie is:
de hermeneutische competentie.

De eindkwalificatie is:
je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

7.1. *Wat is hermeneutische competentie*

Hermeneutiek is een studie van de interpretatie van teksten. De hermeneutische competentie waar scholen aan werken is het vermogen om de bronnen van de christelijke traditie, die de school in Nunspeet vertegenwoordigt, de leerling in de huidige tijd een betekenisvolle samenhang in te laten zien. De hermeneutische competentie waar we aan werken in de godsdienstlessen moet voldoen aan verschillende eindkwalificaties.

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling kent, herkent en begrijpt visies op mens, wereld en God, en uitingen daarvan in levensbeschouwelijke tradities. De leerling weet deze te waarderen.

De eindkwalificaties van de hermeneutische competentie zijn:

- je benoemt enkele literaire genres in de Bijbel;
- je plaatst levensbeschouwelijke teksten bij de juiste levensbeschouwingen;
- je leest levensbeschouwelijke teksten zoals ze bedoeld zijn om te lezen;
- je legt uit wat een levensbeschouwelijke tekst vertelt over God, de mens en de wereld;
- je geeft betekenis aan belangrijke teksten en verhalen uit heilige boeken;
- je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

In dit onderzoek ga ik met name kijken naar de laatste eindkwalificatie. Ik ga kijken of de leerlingen kunnen verwoorden wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf kunnen betekenen.

7.2. Wat is sensibiliseren

De vertaling van het woord sensibiliseren is: gevoelig maken of ontvankelijk maken voor of belangstelling wekken voor.

Dus kunnen we de belangstelling van leerlingen opwekken voor het werken met gedragspatroongrafieken, waardoor ze gaan inzien wat de betekenis van het Bijbelverhaal kan zijn voor het leven en hun dagelijkse leven.

7.3. Sensibiliseren de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie van leerlingen uit de onderbouw van het Veluvine College in Nunspeet?

Het antwoord op de vraag of de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie sensibiliseren komt ook naar voren uit het praktische onderzoek. Namelijk uit de antwoorden die de leerlingen geven op de volgende vragen.

- Herken je de emotie van het figuur uit het verhaal bij jezelf? Hoe dan?
- Heb jij je ooit weleens zo gevoeld? Op welke manier was dat?

Daarnaast wordt antwoord gegeven op de vraag of de grafieken de hermeneutische competentie sensibiliseren door directe observatie wat er in de les gebeurt.

In de eerste paragraaf laat ik de resultaten zien. In de tweede paragraaf geef ik antwoord op de vraag of de gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie sensibiliseren.

7.3.1. Herken je de emotie uit het verhaal bij jezelf? Heb jij je ook weleens zo gevoeld? VT 31

Van de 22 leerlingen herkennen 16 de emotie boos/jaloers zijn. In alle gevallen gaat het om jaloezie op een broer of zus. Van de 22 leerlingen zijn er drie die geen broer of zus hebben. Van de 22 leerlingen herkennen 20 leerlingen blijheid. Blijheid om verschillende dingen. Wat vaker genoemd wordt is de blijheid als ze naar huis mogen na een dag op school. Van de 22 leerlingen herkennen 12 leerlingen angst. Het gaat hierbij vooral om angst in het donker of voor enge dieren.

VT32

Van de 21 leerlingen herkennen 15 leerlingen de boosheid/jaloezie op broer of zus. Van de 21 leerlingen herkennen 20 leerlingen de blijdschap en 12 leerlingen hebben angst. Met name voor enge dieren en in het donker.

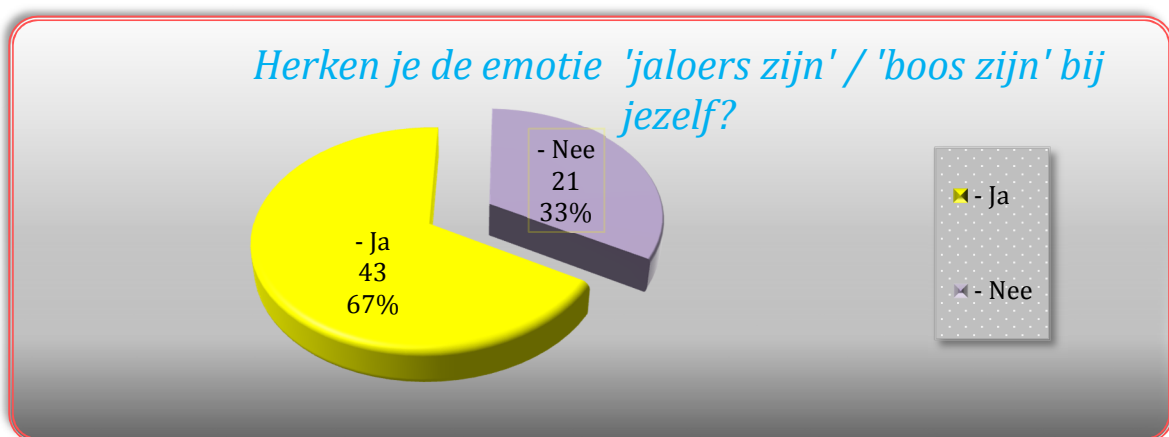
VT33

Van de 21 leerlingen herkennen 12 leerlingen de jaloerse emotie uit het verhaal bij zichzelf, 9 leerlingen herkennen deze emotie niet. Van de 21 leerlingen herkennen twintig leerlingen de blijheid als ze bijvoorbeeld naar huis mogen vanuit school. Twee leerlingen herkennen angst als ze alleen zijn.

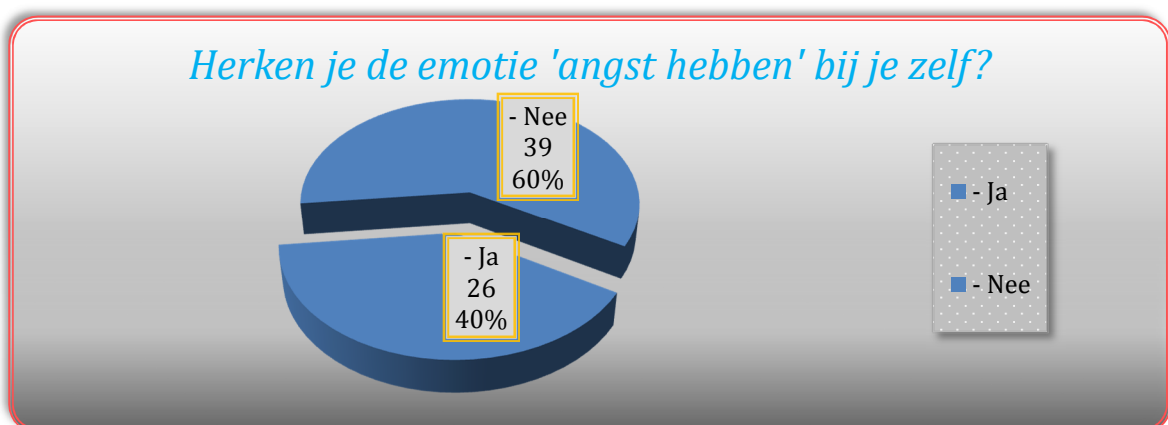
7.3.1.1. Conclusie



Grafiek 6.



Grafiek 7.



Grafiek 8.

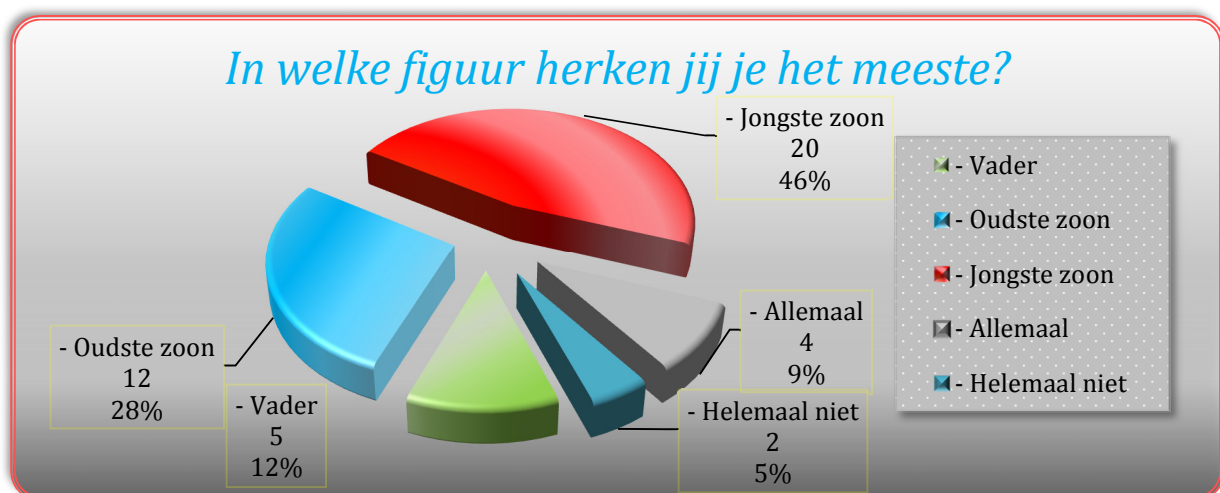
De emotie blijdschap wordt gelukkig bij bijna alle leerlingen herkend (92%, zie grafiek 6.). Met name als de leerlingen van school naar huis mogen wordt genoemd als een blij moment. Ook zijn ze blij als ze iets nieuws gekregen hebben. Een enkeling herkent blijdschap als hij een goed cijfer heeft gehaald.

De emotie angst is minder vaak aanwezig (zie grafiek 7.). De momenten van angst zijn momenten in het donker. Ook heeft een enkeling angst voor spinnen. De emotie jaloezie is voor de meesten herkenbaar (zie grafiek 8.). Vooral de leerlingen met broers of zussen herkennen deze emotie. Maar ook herkennen de leerlingen dit ten opzichte van vrienden/vriendinnen.

7.3.2. Met welke persoon identificeer je jezelf?

Deze vraag heb ik alleen gesteld in VT31 en VT32. Van de 43 leerlingen willen 12 leerlingen de oudste broer zijn, 20 leerlingen de jongste zoon en vijf leerlingen de vader. Vier leerlingen zagen in allemaal wel wat en twee leerlingen zagen in alle drie niets.

Er hebben veel leerlingen aangegeven dat ze zich identificeren met de jongste zoon. De redenen die ze aangaven waarom ze zichzelf in hem herkenden waren: dat ze ook van feesten houden; dat ze ook wel eens graag van huis willen of omdat ze ook konden vergeven. De oudste broer noemden de leerlingen 12 keer. De reden was dat ze het gewoon niet eerlijk vonden, wat bij hen ook wel eens gebeurt of omdat ze ook vaak jaloers zijn. Ook zei een leerling dat ze het soms ook kan laten ploffen om een kleinigheid. De vader werd ook een paar keer genoemd, omdat ze het gevoel herkennen van verlaten worden of vanwege de zorgzame gedachte.



Grafiek 9.

7.3.3. Sensibiliseren de grafieken de hermeneutische competentie

In de les is eerst het verhaal verteld waarbij de leerlingen een emotiegrafiek moesten maken van de aangewezen personage, tijdens het vertellen van het verhaal. Door observatie werd duidelijk dat de leerlingen aandachtig bezig zijn met hun grafiek tijdens het verhaal. Ze probeerden de verhaallijn te volgen met de emotie die daarbij hoort. Veel kinderen vinden het fijn om te werken met kleine tekeningen of pictogrammen en krijgen door de tekeningen

en de hoogte van de lijn een beeld bij de emotie. Andere kinderen vinden het soms moeilijk. Daarom mochten de leerlingen naast de tekeningetjes of pictogrammen ook kleine tekstjes gebruiken.

Het maken van de grafiek dwingt de leerlingen om na te denken over de emotie uit het verhaal die zij tekenen. Omdat veel leerlingen (49 van 64) het een leuke opdracht vonden, deden ook veel leerlingen enthousiast mee. Dat zag ik ook tijdens de les.

Na het maken van de gedragspatroongrafieken kregen de leerlingen opdracht 1. Deze luidt als volgt:

Vergelijk met je buurman/buurvrouw (die dezelfde emotiegrafiek heeft gemaakt) de grafiek die je hebt getekend. Maak je grafieken in overleg nog duidelijker/mooier.

Door deze opdracht zagen de leerlingen dat de emotiegrafieken die ze gemaakt hadden niet gelijk waren aan elkaar. De verschillen moesten besproken worden en de leerlingen hebben aan elkaar verteld waarom de lijn op de gekozen hoogte is gemaakt. Hierdoor hebben ze gezien dat een ander soms een andere hoogtelijn kiest, omdat ze het anders voelen bij zichzelf.

Hierna volgde opdracht 2., deze luidt:

- zoek drie leerlingen met verschillende grafieken bij elkaar. (dus één van de vader, één van de zoon en één van de broer)
Eén persoon van de groep vertelt het verhaal na, aan de hand van zijn/haar eigen grafieken. De anderen luisteren en bekijken en vergelijken hun eigen grafiek.

Geef met zijn drieën antwoord op de volgende vragen, op papier.

- h. Als de angst bij vader het hoogst is. Wat gebeurt er dan met de blijdschap van jongste zoon en de boosheid van oudste zoon?
- i. Als de boosheid van de oudste zoon het grootst is wat gebeurt er dan met de blijdschap van de jongste zoon en angst van de vader.
- j. Als de jongste zoon het meest blij is wat gebeurt er met de boosheid van de oudste zoon en de blijheid van de vader?
- k. De jongste zoon heeft het misschien niet zo handig aan gepakt (weggaan, geld meenemen en opmaken). Wat had hij anders kunnen doen? (zodat hij ook een ander leven kreeg)
- l. Die oudste broer was erg boos. Vind je dat terecht? Waarom wel of niet?
- m. Hoe had de vader kunnen voorkomen dat de jongste zoon vertrok met al zijn geld?
- n. Hoe had de vader kunnen voorkomen dat de oudste zoon zo boos/jaloers was, toen de jongste zoon terug keerde?

Door de vragen van opdracht 2 werden de leerlingen gedwongen om elkaars grafiek te bekijken en daarover te praten. Tijdens deze opdracht werd de interpersoonlijke intelligentie (Jutten, 2007, p. 249) aangesproken. Gedragspatroongrafieken brengen communicatie op gang, waardoor coöperatief leren sterk bevorderd wordt. Samen met anderen werken en actief iets maken zorgt voor beter onthouden. Door de vragen gezamenlijk te beantwoorden moeten ze met elkaar in gesprek over elkaars grafiek. Er bleek in alle drie de lessen dat er toch behoorlijke belangstelling is in de grafieken van elkaar. Ook hebben ze de verhalen verwoord aan elkaar met behulp van de eigen gemaakte grafiek. Doordat ze verschillen zagen bij elkaar, zijn ze hierover in gesprek geweest. Hierbij hebben ze moeten verwoorden waarom de emotielijnen bij henzelf op die manier waren gemaakt. Ze hebben verwoord wat de emotielijnen voor henzelf betekenen.

Een kwart van de leerlingen heeft aangeven dat ze het toch verhelderend vonden om te kijken naar de emotie in het Bijbelverhaal van de verloren zoon. Zo hadden ze het verhaal nog niet eerder bekeken. Hierdoor, en door de gesprekken die ik in de les heb gezien, kan ik nu al met enige voorzichtigheid stellen dat gedragspatroongrafieken de hermeneutische competentie sensibiliseren.

7.4. Conclusie

De onderzoeksvraag is: kunnen gedragspatroongrafieken uit het systeemdenken meerwaarde geven of een bijdrage leveren aan de eindkwalificatie van onderstaande leerlingcompetentie van het vak Godsdienst/Levensbeschouwing in de onderbouw van het vmbo-tl van het Veluvine College in Nunspeet waar ik les geef.

Deze competentie is:
de hermeneutische competentie

De eindkwalificatie is:
je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Het antwoord op de onderzoeksvraag is: ja, voor een kwart van de leerlingen kan ik zeggen dat ze onder woorden kunnen brengen wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf betekenen. Voor de overige leerlingen kan ik het verwoorden van wat levensbeschouwelijke teksten voor henzelf betekenen niet uit mijn onderzoek halen. Wel heb ik in de les gezien dat de leerlingen bezig waren met het verhaal en de grafieken, waarbij ze met elkaar in gesprek gingen. Door de vragen en opdrachten werden de leerlingen gedwongen om na te denken over de emoties die voorkomen in het verhaal en die te verbinden met de emoties in hun eigen leven. Door de vragen en het inzicht dat de leerlingen kregen door de grafieken kan geconstateerd worden dat er ook een betekenisvolle samenhang in de huidige tijd werd ontdekt. Dit hebben de leerlingen vervolgens aan elkaar verwoord. De leerlingen hebben gekeken naar de emotie in een Bijbelverhaal om het te vertalen en te vergelijken (spiegelen)

naar de emoties van henzelf in de huidige tijd. Ze hebben hierover gesprekken met elkaar gevoerd en konden daardoor bij elkaar zien wat teksten kunnen betekenen. Een sterk punt van het gebruik van de gedragspatroongrafieken in de godsdienstles in het voortgezet onderwijs is dat het didactisch geschikt is. Het werken met gedragspatroongrafieken spreekt meerdere intelligenties aan. Door aan te sluiten bij sterke intelligenties kun je andere intelligenties stimuleren. Daarbij vinden de meeste leerlingen het leuk om in de les te werken met gedragspatroongrafieken. Als de leerlingen plezier hebben in het maken van gedragspatroongrafieken van een Bijbelverhaal, verdiepen ze zich automatisch in dat Bijbelverhaal. Een tweede sterk punt is dat het meer aanzet tot het verwoorden van wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen. Omdat de leerling in eerste instantie een emotioneel lijn maakt van het verhaal en daarna met andere leerlingen daarover in gesprek gaat wordt het de leerling meer inzichtelijk wat het Bijbelverhaal voor hemzelf betekent. Door de dialoog leert de leerling te verwoorden wat het Bijbelverhaal van hemzelf betekent.

Een zwak punt van het gebruik van gedragspatroongrafieken is de onbekendheid. Het is altijd spannend om iets uit te proberen in de les. Daarbij kost iets wat nieuw is veel voorbereidingstijd. Ook moeten de leerlingen leren en wennen om met een nieuwe werkvorm te werken. Toch is het, het proberen waard, want het zwakke punt weegt niet op tegen de sterke punten. Tevens denk ik dat als een docent in zijn les eenmaal gebruik heeft gemaakt van de gedragspatroongrafieken, deze docent dit vaker gaat doen. De leerkracht zal, evenals ik heb ervaren, plezier beleven aan de manier waarop kinderen met elkaar in dialoog gaan over het verhaal en de grafieken. Het geeft de leerlingen ook zichtbare voldoening.

8. Theologische reflectie

Bijbelverhalen vertellen in de godsdienstles is een onderwerp apart. De Bijbelverhalen vertellen zoals ze zijn en dat zo laten is in deze tijd niet zinvol genoeg. Het wordt pas interessant als je de leerlingen de waarde kan laten inzien van de verhalen uit de christelijke geschiedenis. Om dat te kunnen doen als docent is het nodig om weet te hebben van de geschiedenis van ruim 2000 jaar christelijke theologie, zodat je verhalen in de traditie weet te duiden en weet waar gedachten vandaan kunnen komen. Door deze informatie, en de weet van elementaire waarheden die verscholen liggen in de leerstof, kun je als docent Godsdienst/Levensbeschouwing de leerlingen ontvankelijk maken voor de diepere lagen in een verhaal (Roebben, 2011, p. 108). Elke les opnieuw zal je jezelf als docent de vraag moeten stellen: hoe verleid ik de leerlingen om zich te verdiepen in het “nieuwe”. Hoe neem ik de leerlingen mee in de stof om vervolgens de leerlingen los te laten en ze hun eigen betekenisvolle weg te laten zoeken in de aangedragen materie. (Roebben, 2011, p. 108). De gedragspatroongrafiek kan een hulpmiddel hiervoor zijn.

De verhalen van Abraham, David, Ruth en de gelijkenissen bijvoorbeeld, zijn verhalen van mensen, en ieder mens heeft een daarbij behorende emotie. Hoe maakt de verloren zoon zich los van zijn ouderlijk huis? Hoe reageert Abraham als God aan hem vraagt om zijn zoon te offeren? Wat maakt dat Ruth haar eigen land verlaat? Bovenstaande figuren maken een eigen keuze, waarom maken ze deze keuze? Kunnen we uit de context van de Bijbelverhalen opmaken wat hen drijft? Wat maakt ze blij, boos, angstig, verdrietig, rustig? En welke rol speelt God hierin? Door gebruikt te maken van verschillende werkvormen in de les Godsdienst/Levensbeschouwing kun je de leerlingen een persoonlijke ontmoeting laten voelen met geloofsverhalen. De ervaring van een persoon (in het verhaal) ombuigen in een concrete beleefbare ervaringswerkelijkheid voor de leerlingen van hier en nu. En daar over in gesprek gaan met elkaar. Dit noemen we het ontstollingsproces (Roebben, 2011, p. 107). Het verhaal tot ontstolling brengen betekent dat de materie herkenning moet oproepen bij de leerlingen, waardoor hun voorkennis in beweging wordt gebracht. Ze kunnen door te ontstollen tot nieuwe inzichten worden gebracht. Het verhaal van toen moet als het ware gaan leven en indringen in hun eigen leven en omstandigheden. Bij dat ontstollingsproces is ook de andere leerling in de klas nodig. Levinas zegt dat de Ander³ zijn leraar is, die hem magistraal onderricht over zijn wezen. Dat had hijzelf nooit gekund. Wij leren door het gelaat van de Ander, en met name door het spreken met elkaar, kom je de verscheidenheid tegen. Door de verwondering van elkaars verhaal kun je tot nieuwe inzichten komen. (Burggraeve, 1981)

³ In *De Totaliteit en het Oneindige* stelt Levinas dat er zoiets is als de ervaring van het oneindige, met name in de verschijning voor ons van de verrassende Ander, die hij om die reden schrijft met een hoofdletter A.

In de huidige tijd waar individualisering, pluralisering en onttraditionalisering hoogtij vieren is er wel verlangen naar religie (=poging om tot God te komen), maar zonder dwang vanuit welke religie dan ook (Roebben, 2008, p. 46). Ook adolescenten verlangen er naar om bij God te komen. Met de gedragspatroongrafieken betrek je het Bijbelverhaal op jezelf, in vrijheid, waarbij je niets opgelegd krijgt door een ander! De leerlingen in mijn onderzoek gaan zelf op zoek in het Bijbelverhaal en de ander helpt hen daarbij. Want door een kritische ontmoeting met een ander wordt je aangemoedigd om dieper naar jezelf te kijken (Roebben, 2008, p. 158). Het zou mooi zijn als de leerlingen op die manier iets van God ontdekken.

Bijbelverhalen intrigeren mij, omdat ik ze vanuit mijn traditie al jaren met mij mee draag. Tijdens de opleiding heb ik veel geleerd over de Bijbel en de interpretatie daarvan. Daarnaast heb ik onder andere door de lessen systematische theologie, bewondering voor de theoloog en ethicus, Harry Kuitert, gekregen, die de legendarische zin deponeerde: "Alle spreken over boven komt van beneden." Wat mij enorm in hem aanspreekt is dat hij daarbij zijn geloof niet verloren is, maar wel afrekent met de vele religieuze dogma's die het zicht op het christelijke geloof benemen (Pronk, 2006, p. 12). Harry Kuitert komt uiteindelijk uit bij de mens en de omgang met elkaar. Hierover kun je leren uit de verhalen van de Bijbel. Hij noemt de Bijbel een wegwijzer. Voor mij zit het geheim van het christelijke geloof onder andere ook in de verhalen uit de Bijbel. Voor die zoektocht naar dat geheim moet ik over die verhalen in gesprek gaan, zoals ik gedaan heb met de leerlingen in mijn onderzoek. 'De ervaring van het verhaal moet steeds in dialoog gaan met de dagelijkse ervaring', zei Hans Snoek op de studiedag van Windesheim op 5 juni 2015. Dit is een manier om de kloof kleiner te maken tussen de eeuwenoude traditie en de postmoderne mens. Mijn leerlingen hebben daar behoefte aan, omdat ze anders afhaken of misschien al afgehaakt zijn van het christelijke geloof. Ik ben er van overtuigd dat de verhalen van 2000 jaar geleden de leerlingen kunnen helpen om op hun eigen verhaal te komen. Misschien kunnen ze een ander inzicht ontwikkelen die hen helpt elkaar beter te verstaan of misschien kan het een spirituele verdieping brengen in het leven van de leerling, als ze de verhalen kunnen linken aan de eigen dagelijkse ervaring. Ik heb gemerkt dat gedragspatroongrafieken hierbij kunnen helpen. Dit is fantastisch, want in die mooie Bijbelverhalen kunnen we Gods grootheid laten zien van de liefde, de creativiteit van de Schepping en het bijzondere van de mens. Waarbij ik het heel belangrijk vind dat de leerlingen met elkaar in gesprek gaan, om elkaar met respect te ontmoeten. 'De Ander' is 'oneindig anders' en die ander moeten wij behandelen zoals wijzelf ook graag behandeld willen worden (Matteüs 7: 12).

9. Reflectie op het onderzoek

Het doen van onderzoek is voor mij een langdurig proces geworden. Met name het formuleren van een onderzoeksvraag vroeg veel tijd. In eerste instantie had ik een vraag staan waarbij ik andere docenten nodig had. Ik was er stellig van overtuigd dat ik op de goede weg zat met mijn onderzoeksvoorstel en heb contact gezocht met enkele docenten. Ik vroeg hen mij te helpen bij het onderzoek. Hierdoor kwam ik in november 2014 bij een stagebegeleider uit het tweede jaar van mijn opleiding terecht, die tegenwoordig bij het Veluvine College in Nunspeet werkt. In dat gesprek gaf ze aan dat ze mij wel wilde helpen met mijn onderzoek, maar ze had ook een paar lesuren godsdienst openstaan. De vraag die ze mij toen stelde was of ik per direct kon beginnen bij het Veluvine College in Nunspeet. Dat heb ik gedaan. De ervaring die ik heb opgedaan in Nunspeet is voor mij van enorme waarde. Ik zie dit ook als opbrengt door en voor mijn onderzoek.

Toen ik eenmaal zelf les gaf ben ik weer of opnieuw gaan kijken naar mijn onderzoeksvoorstel. Ik heb toen in overleg met Joanne besloten om onderzoek te gaan doen naar gedragspatroongrafieken in mijn eigen les. Toen dat eenmaal duidelijk was duurde het nog wel enige tijd voordat mijn onderzoeksvoorstel met bijbehorende onderzoeksvraag stevig stond.

Toen het onderzoeksvoorstel eenmaal concreet was, kwam bij mij het plezier in het onderzoek terug. Ik heb zowel op het gebied van het praktische onderzoek doen als van het literatuuronderzoek veel geleerd. Op het gebied van onderzoek doen heb ik zeker geleerd dat een goede voorbereiding het halve werk is. Aan het onderzoeksvoorstel heb ik veel tijd besteed, maar er is eveneens veel tijd gaan zitten in het voorbereiden van de les. Toen dat eenmaal stond kwam er vaart in mijn onderzoek. Het onderzoek dat ik gedaan heb is aardig betrouwbaar, als het gaat om de gedragspatroongrafiek die helpt bij het verwoorden van wat Bijbelse teksten voor de leerling kan betekenen. Ik had volgens mij een nog hoger percentage gehaald als ik meer had doorgevraagd over het op zoek gaan naar vrijheid en zelfstandigheid in het verhaal. Deze gevoelens over het verwerven van vrijheid hadden de leerlingen ook heel goed kunnen vertalen en verwoorden naar hun eigen leven.

Na het onderzoek heb ik, door gesprekken met andere godsdienstdocenten over dit onderzoek, nog meer vertrouwen gekregen in de gedragspatroongrafiek als werkvorm. Dit vertrouwen komt niet alleen door mijn eigen enthousiasme voor het onderzoek, mijn mentale model, maar ook doordat collega's op het Veluvine College in Nunspeet inmiddels ook gebruik hebben gemaakt van de gedragspatroongrafieken in de les. Ik zou graag willen dat meer docenten hiervan gebruik gaan maken. Ik zou ook van hen willen weten of het gebruik van de gedragspatroongrafiek voor deze docenten voor herhaling vatbaar is of niet. En wellicht zien zij dat er aan nog meer eindkwalificaties van de leerlingcompetenties gewerkt kan worden door gebruik te maken van de gedragspatroongrafieken.

Ik denk hierbij aan onderdelen van de competentie in communicatie en dialoog of aan de competentie in zelfontwikkeling en reflectie. (Zie bijlage 1.)

Door het literatuuronderzoek, de lessen, de verwerking van de gegevens, maar ook door het maken van een theologische reflectie ben ik me in het bijzonder gaan realiseren wat een ontzettend mooi instrument de gedragspatroongrafiek kan zijn. Natuurlijk door een voorzichtig bevestigend “ja” als antwoord op mijn onderzoeksvraag, maar ook inzicht in het feit hoe belangrijk het is dat Bijbelverhalen je iets kunnen vertellen over je eigen leven. En dat de Bijbelverhalen leerlingen inzichten hebben opgeleverd die ze nog niet eerder hadden ontdekt. Ik zou docenten Godsdienst/Levensbeschouwing willen adviseren elk jaar in ieder geval een keer te gaan werken met gedragspatroongrafieken, daarbij rekening houdend dat dit in eerste instantie een gedegen voorbereiding vraagt, wat het meer dan waard is. Deze ontdekking vind ik van grote waarde voor het vak Godsdienst/Levensbeschouwing.

Literatuurlijst

Burggraeve, R. (1981). *Van zelfontplooiing naar verantwoordelijkheid, een ethische lezing van verlangen*, ontmoeting tussen psychoanalyse en Levinas, Den Haag: Acco Leuven.

Delfos, M. F. (2010). *Ik heb ook wat te vertellen*. Amsterdam: SWP.

Jutten, J. (2008). *Ont-moeten*. Natuurlijk Leren BV.

Jutten, J. (2007). *Systeemdenken in een lerende school*. Natuurlijk Leren BV.

Jutten, J. (2013). *Van moetisme naar moreel besef*. Natuurlijk leren BV.

Jutten, J. (2014). *Van de vijf disciplines als basis voor boeiend onderwijs*. www.wij-leren.nl, geraadpleegd op 15 maart 2015.

Kaulingfreks, R. (2015). *Eerst sensibiliteit, dan reflectie*. www.uvh.nl, geraadpleegd op 22 mei 2015.

NRO. (2014). *Meervoudige intelligentie*, www.leraar24.nl, geraadpleegd op 30 maart 2015.

Oers, B. van, Leeman, Y., & Volman, M. (2009). *Burgerschapsvorming en identiteitontwikkeling*. Assen: van Gorcum.

Onderwijsraad. (2010). *Goed opgeleide leraren voor het (voorbereidend) middelbaar onderwijs*. www.onderwijsraad.nl, geraadpleegd op 7 februari 2015.

Onstenk, J. (2011). *Pedagogiek in de onderwijspraktijk*. Bussum: Coutinho.

Pronk, P. (2006). *Fluiten in het donker*. Baarn: Ter Have.

Roebben, B. (2008). *Godsdienstpedagogiek van de Hoop*. Voorburg: Acco Leuven.

Roebben, B. (2011). *Scholen voor het leven*. Den Haag: Acco Leuven.

Romgens, T. (2011). *Vuurwerk, beter onderwijs door breinkennis*. Natuurlijk leren BV.

Swetselaar, R. van & Visser, T. (2011). *Leerlingcompetenties Godsdienst/Levensbeschouwing*. Woerden: Besturenraad.

Veluvine College Nunspeet (2015), *van schoolgids 2014-2015*, www.nuborgh.nl, geraadpleegd op 25 mei 2015.

Bijlage 1

De leerlingcompetenties, met eindkwalificaties, voor het vmbo (Roel van Swetselaar, 2011).

De competentie tot ethische gefundeerd waarderen en handelen.

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling is zich bewust van moraliteit en heeft zicht op eigen morele beginselen waaruit gehandeld wordt (De leerling is zich bewust van moraliteit en handelt vanuit morele beginselen).

De eindkwalificaties van de competentie tot ethische gefundeerd waarderen en handelen zijn:

- je staat open en bent je enigszins bewust van morele gevoelens en dilemma's;
- je benoemt drie belangrijke morele waarden en normen;
- je geeft jouw belangrijkste morele waarden en normen weer;
- je toont met persoonlijke voorbeelden aan vanuit welke morele waarden en normen je leeft;
- je discussieert met anderen over morele standpunten en gebruikt daarbij enkele argumenten;
- je brengt begrip op voor morele standpunten van anderen.

De competentie in communicatie en dialoog

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling luistert naar de visies van anderen, reflecteert daarop en verwoordt en verantwoordt de eigen visie tegenover anderen.

De eindkwalificaties van de competentie in communicatie en dialoog zijn:

- je luistert met respect naar de opvattingen van anderen;
- je verwoordt, met respect voor de ander, je eigen mening ten opzichte van de mening van de ander;
- je probeert samen de verschillen en overeenkomsten van jullie meningen te benoemen.

Hermeneutische competentie

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling kent, herkent en begrijpt visies op mens, wereld en God, en uitingen daarvan in levensbeschouwelijke tradities. De leerling weet deze te waarderen.

De eindkwalificaties van de hermeneutische competentie zijn:

- je benoemt enkele literaire genres in de Bijbel;
- je plaatst levensbeschouwelijke teksten bij de juiste levensbeschouwingen;

- je leest levensbeschouwelijke teksten zoals ze bedoeld zijn om te lezen;
- je legt uit wat een levensbeschouwelijke tekst vertelt over God, de mens en de wereld;
- je geeft betekenis aan belangrijke teksten en verhalen uit heilige boeken;
- je verwoordt wat levensbeschouwelijke teksten voor jezelf betekenen.

Spirituele competentie

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling benoemt transcendente ervaringen en (eigen) drijfveren/grondslagen in het leven en durft hierover een open gesprek aan te gaan.

De eindkwalificaties van de spirituele competenties zijn:

- je staat open voor spirituele ervaringen van anderen;
- je noemt voorbeelden van opvattingen en/of ervaringen die duidelijk maken dat er “meer is tussen hemel en aarde”;
- je herkent zogenaamde “nieuwe spirituele” ervaringen in deze tijd;
- je verwoordt of verbeeldt je gevoelens over spirituele ervaringen en opvattingen;
- je geeft aan wat spirituele ervaringen betekenen voor jou in je alledaagse leven.

Competent in zelfreflectie en ontwikkeling

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling herkent levensvragen, verkent deze en geeft er betekenis aan voor het ontwikkelen van een eigen levensbeschouwing in relatie tot anderen.

De eindkwalificaties van de zelfreflectie en ontwikkeling zijn:

- je verwoordt je eigen mening en benoemt de verschillen met de meningen van anderen;
- je benoemt vijf verschillende levensvragen;
- je kent de drie belangrijkste levensvragen: waar komen we vandaan? Waar gaan we naartoe? Wat geeft mijn leven zin?;
- je verbindt deze drie levensvragen aan antwoorden uit meerdere levensbeschouwingen;
- je geeft een persoonlijk antwoord op deze levensvragen en verbindt ze met je eigen levensverhaal.

Esthetisch competent

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling verkent uitingen van levensbeschouwingen in cultuur en kunst, waardeert deze en kan zich daarin uitdrukken.

De eindkwalificaties van de esthetische competentie zijn:

- je benoemt een religieus schilderij of beeld en kunt uitleggen wat het voorstelt;
- je benoemt een lied met levensbeschouwelijke inhoud en kunt uitleggen wat ermee bedoeld wordt;
- je benoemt tien belangrijke religieuze symbolen op de juiste wijze;
- je ontwerpt een levensbeschouwelijk symbool dat bij jou past;
- je geeft op een creatieve manier uiting aan waar je voor wilt gaan in het leven.

Sociale competentie

De algemene omschrijving van deze competentie is:

de leerling participeert in zinsverbanden die berusten op affectieve en institutionele relaties tussen individuen.

De eindkwalificaties van de sociale competentie zijn:

- je herkent het verschil tussen diverse religieuze bijeenkomsten;
- je herkent andere levensbeschouwelijke en nieuw religieuze bijeenkomsten;
- je legt de betekenis uit van wat er gebeurt in levensbeschouwelijke bijeenkomsten;
- je bezoekt een levensbeschouwelijke bijeenkomst, geeft aan wat deze voor de deelnemers betekent en gaat daarover een gesprek met hen aan.

Bijlage 2 De les

Lesformulier

Datum: 3^e les, periode 3, Lesopdracht:		Klas (niveau): 2/3 vmbo Aantal leerlingen: 22-27	
Algemene lesdoelen: Gebruik van gedragspatroongrafieken, om de hermeneutische competentie te stimuleren		Beginsituatie:	
Tijdsfasering. Totaal 50 minuten.	Concrete leerdoelen + beheersingsvorm	Leerstof.	Didactische aanpak.
10 minuten.	Welkom en indelen van de groepen. Wat gaan we doen vandaag: inleven in het verhaal van de verloren zoon dor middel van emotiegrafieken.		
10 min	Uitleg emotiegrafieken	Instructie	Luisteren naar mij met behulp van PowerPoint
10 min	Uitleg opdracht. Maak de emotiegrafiek tijdens mijn verhaal. Verhaal van de verloren zoon	Denken	Verhaal vertellen aan de hand van PowerPoint
10 min	Opdracht 1 -Vergelijk met je buurman de grafiek die je getekend hebt. Zie je verschillen tussen de gemaakte grafieken? Wil je nog wat tekeningentjes er bij maken of stukjes tekst	Denken	Met power-point
15 min	opdracht 2 - Zoek de drie verschillende grafieken bij elkaar. Een van de groep verteld het verhaal na aan de hand van zijn eigen tekening. De andere luisteren., en naar hun eigen tekening kijken. Geef met zijn drieën antwoord op de volgende vragen, op papier. -Als de angst bij vader het hoogst is. Wat gebeurt en dan met de blijdschap van jongste zoon en de oudste zoon? -Als de boosheid van de oudste zoon het grootst is wat gebeurt er dan met de blijdschap van de zoon en angst van de vader. -Als de zoon het meest blij is wat gebeurt er met de boosheid van de zoon en de blijheid van de vader?	Delen/Uitwisselen	

10 min	Opdracht , alleen Wat vond je van het gebruik van de grafieken? - Wat vond je leuk, wat vond je lastig? - Begrijp je het Bijbelverhaal? - Vind je het prettig om te werken met simpele tekeningetjes om een en ander te verduidelijken. - Herken je de emotie van het figuur uit het verhaal bij jezelf? Hoe dan? - Heb jij je ooit weleens zo gevoeld? Op welke manier was dat?	Denken	
5 min	Ophalen gegevens		
5 min	Afsluiten	Wat heb je geleerd	

Bijlage 3 Opdracht

Opdracht 1. Met zijn tweeën (10 min)

- Vergelijk met je buurman/buurvrouw (die dezelfde emotiegrafiek gemaakt heeft) de grafiek die je getekend hebt. Maak je grafieken in overleg nog duidelijker/mooier.

Opdracht 2. Met zijn drieën. (15 min) (inleveren bij mij)

- Zoek drie leerlingen met verschillende grafieken bij elkaar. (dus één van de vader, één van de zoon en één van de broer)

Eén persoon van de groep verteld het verhaal na, aan de hand van zijn/haar eigen tekening. De anderen luisteren, en bekijken en vergelijken hun eigen tekening.

Geef met zijn drieën antwoord op de volgende vragen, op papier. (inleveren bij mij).

- Als de angst bij vader het hoogst is. Wat gebeurt er dan met de blijdschap van jongste zoon en de boosheid van oudste zoon?
- Als de boosheid van de oudste zoon het grootst is wat gebeurt er dan met de blijdschap van de jongste zoon en angst van de vader.
- Als de jongste zoon het meest blij is wat gebeurt er met de boosheid van de oudste zoon? en de blijheid van de vader?
- De jongste zoon heeft het misschien niet zo handig aan gepakt (weggaan, geld meenemen en opmaken). Wat had hij anders kunnen doen? (zodat hij ook een ander leven kreeg)
- Die oudste broer was erg boos. Vind je dat terecht? Waarom wel of niet?
- Hoe had de vader kunnen voorkomen dat de jongste zoon vertrok met al zijn geld?
- Hoe had de vader kunnen voorkomen dat de oudste zoon zo boos/jaloers was, toen de jongste zoon terug keerde?



Opdracht 3, alleen (20 minuten) (inleveren bij mij)

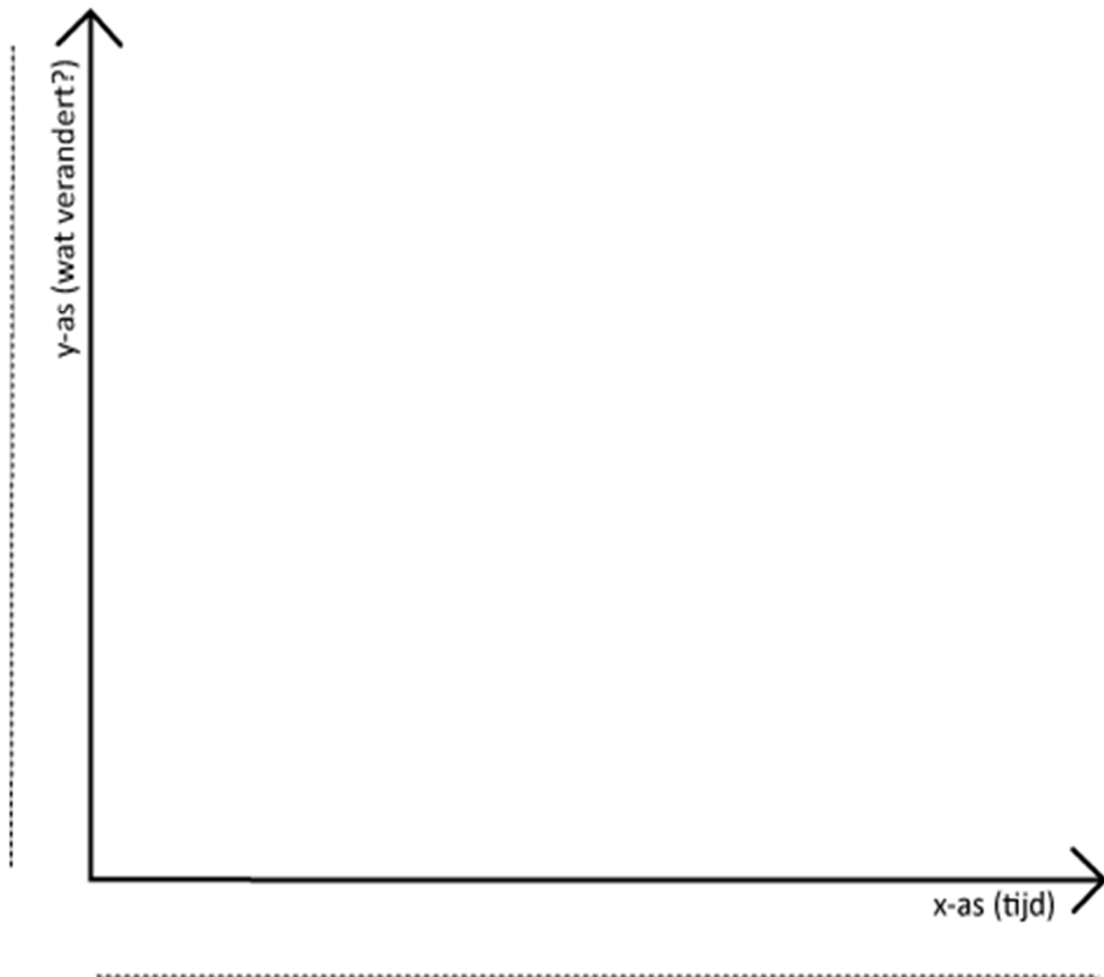
Zet je naam boven het antwoordblad.

Wat vond je van het gebruik van de emotiegrafieken?

1. Wat vond je leuk, wat vond je lastig?
2. Begrijp je het Bijbelverhaal, nu beter? Waarom?
3. Vind je het prettig om te werken met tekeningetjes of pictogrammen om één en ander te verduidelijken.
4. Herken je de emotie (boosheid) van de oudste zoon bij jezelf?
5. Ben je ook wel een boos op je broer of zus omdat het niet eerlijk is? Wanneer bijvoorbeeld?
6. Herken je de emotie (angst) van de vader in het verhaal? Ben je ook wel eens bang? Wanneer ben je wel eens bang en hoe neemt die angst dan weer af? Noem een voorbeeld.
7. Herken je de emotie (blijdschap) van de jongste zoon? Ben jij ook wel eens blij? Wanneer dan? Noem een voorbeeld.
8. Wanneer zou de jongste zoon het meest blij zijn
 - a. toen hij het huis uit ging om losbandig te leven of
 - b. toen hij terug kwam en zijn zonden vergeven werden?Heb je dat ook zo in je grafiek getekend?
9. Stel dat jouw kind weg gelopen was. Wat zou je emotie zijn? (boos of angst of iets anders) Waarom?
10. In welke figuur herken jij je het meeste? In de vader, de zoon of de oudste broer? Waarom?



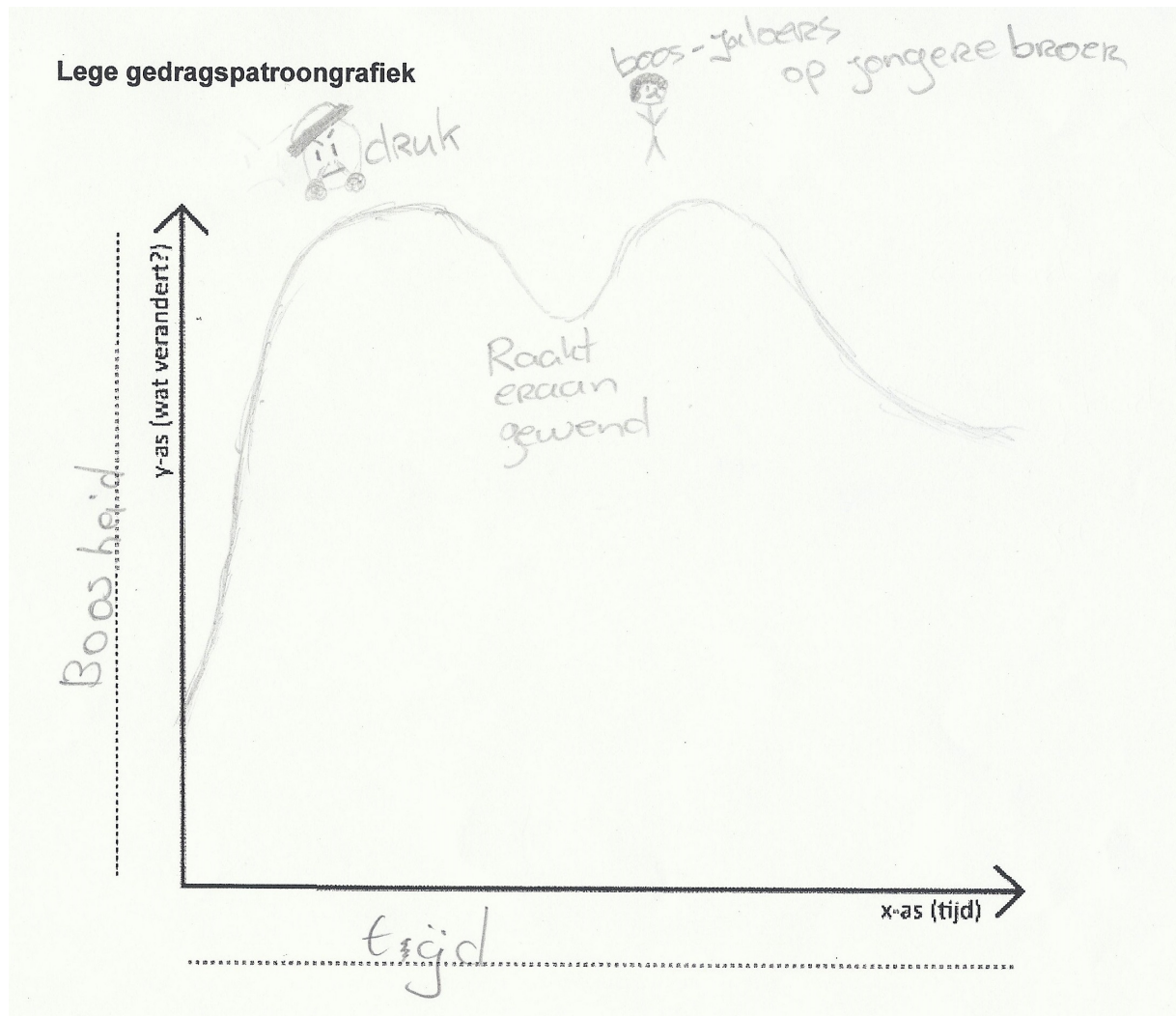
Bijlage 4 Leeg gedragspatroongrafiek

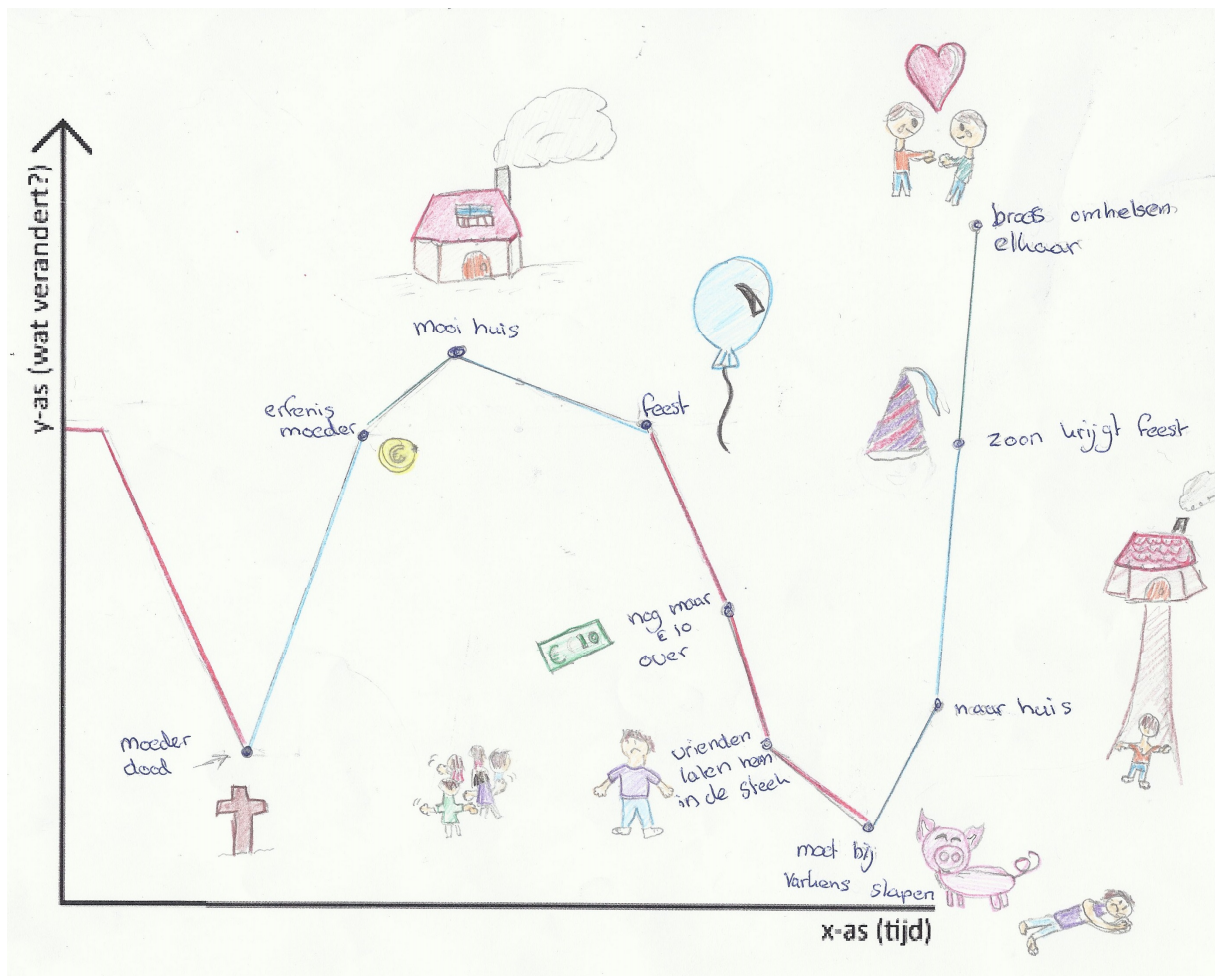


Bijlage 5 Ingevulde gedragspatroongrafieken

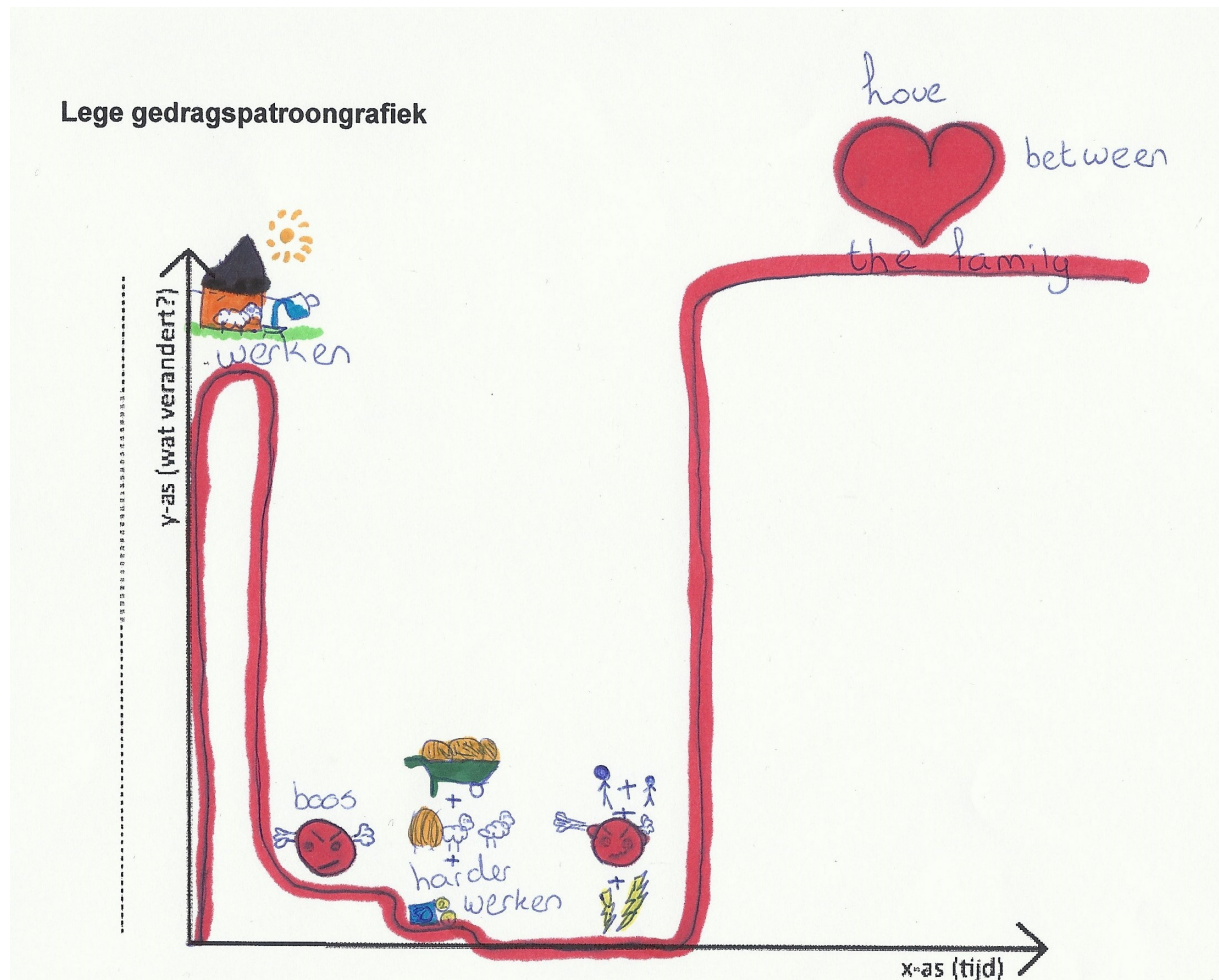
Enkele gedragspatroongrafieken die gemaakt zijn.

Oudste zoon





Oudste zoon



Oudeste Zoon

Lege gedragspatroongrafiek

