

'Gewoon hele chille lessen'

**Een verbindend en
uitdagend pedagogisch
leerklimaat in de
vmbo-kunstklas**

Meldrid Ibrahim en Gina Sanches

**Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**



‘Gewoon hele chille lessen’

**Een verbindend en
uitdagend pedagogisch
leerklimaat in de
vmbo-kunstklas**

Meldrid Ibrahim en Gina Sanches

**Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	7
1. INLEIDING	11
2. THEORETISCH KADER	15
2.1 Verbinding	16
2.2 Uitdaging	23
2.3 Een verbindend en uitdagend leerklimaat	28
3. METHODIEK	31
3.1 Onderzoeksdoel	31
3.2 Onderzoeksopzet	31
3.3 Participanten	32
3.4 Onderzoeksinstrumenten	33
3.5 Data-analyse	35
3.6 Kwaliteit	35
4. RESULTATEN	39
4.1 Iedere mogelijkheid tot verbinding aangrijpen	39
4.2 Gedragsverwachtingen uitdragen	43
4.3 Ruimte geven aan leerlingen	48
4.4 Het werkproces aanzwengelen	52
4.5 Routines inzetten rond het werken in het kunstlokaal	57
4.6 Opdrachten en verwachtingen	61

5. CONCLUSIE EN AANMOEDIGINGEN	65
5.1 Grijp iedere mogelijkheid tot verbinding aan	67
5.2 Draag gedragsverwachtingen uit	68
5.3 Geef ruimte aan leerlingen	70
5.4 Zwengel het werkproces aan	72
5.5 Zet routines in rond het werken in het kunstlokaal	74
5.6 Kritische reflectie en beperkingen	75
Biografie	77
Literatuurlijst	78
Colofon	82
Bijlages	83

Samenvatting

Lesgeven in het vmbo vraagt om het creëren van een sterk pedagogisch leerklimaat, in een leeromgeving die sociaal, cultureel en didactisch gelaagd is. Aan het begin van hun loopbaan voelen startende kunstdocenten zich vaak niet pedagogisch toegerust om in het vmbo les te geven. In vakliteratuur over kunstonderwijs ligt de nadruk vaak op didactiek en inhoud, en biedt pedagogiek doorgaans minder praktische handvatten. Dit onderzoek richt zich op de vraag: *Wat is kenmerkend voor het pedagogisch handelen van kunstdocenten om een verbindend en uitdagend leerklimaat te creëren in het vmbo?*

Op basis van literatuur wordt beschreven hoe een verbindend en uitdagend leerklimaat tot stand kan komen. Docenten kunnen een *verbindend* leerklimaat creëren door te investeren in de relatie met hun leerlingen, door gedragsverwachtingen en kaders duidelijk aan te geven en te bewaken en door spelgevoel te ontwikkelen. Verbinding komt ook tot stand als de docent zichzelf als rolmodel voor het kunstenaarschap opstelt, de klas als een leergemeenschap ziet en met collega's een sterk team vormt. In een *uitdagend* leerklimaat hebben docenten hoge verwachtingen van hun leerlingen, geven zij hen uitdagende opdrachten en didactische feedback op inhoud en artistiek proces.

Voor dit onderzoek zijn zeven ervaren vmbo-docenten beeldende vorming geobserveerd tijdens hun lessen en geïnterviewd over hun pedagogische aanpak.

De resultaten leiden tot vijf pedagogische strategieën: 1) Grijp iedere mogelijkheid tot verbinding aan; 2) Draag gedragsverwachtingen uit; 3) Geef ruimte aan leerlingen; 4) Zwengel het werkproces aan; en 5) Zet routines in rond het werken in het kunstlokaal.

De resultaten laten zien dat er een spanningsveld bestaat tussen verbinden en uitdagen: waar veel verbinding is, is soms minder uitdaging, en omgekeerd. Een wisselwerking tussen pedagogiek en didactiek kan hier de sleutel zijn, bijvoorbeeld door open opdrachten die zowel verbinding als uitdaging faciliteren. Ook kunnen kunstdocenten worden aangemoedigd hun artistieke vermogen te verbinden aan hun pedagogisch handelen.

Dit onderzoek beoogt steun te geven aan startende kunstdocenten en zet het pedagogisch handelen in de vmbo-kunstklas in het licht.





1. Inleiding

Als docentenopleiders zien wij dat startende kunst-docenten terughoudend zijn om in het vmbo te gaan werken. Zij voelen zich aan het begin van hun loopbaan niet altijd pedagogisch toegerust om deze doelgroep les te geven (persoonlijke communicatie, 2022-2024). Het kunstonderwijs in het vmbo vraagt namelijk om pedagogisch vakmanschap in een sociale, culturele en didactisch gelaagde leeromgeving (Alhanachi et al., 2021; El Hadioui et al., 2019). PISA-onderzoek suggereert bovendien dat Nederlandse klassen vaak als onrustig worden ervaren door docenten en leerlingen, wat het lesgeven uitdagend maakt rondom orde en concentratie (Agirdag et al., 2025; OECD, 2023).

Startende docenten ervaren een klas vaak als een onvoorspelbare omgeving waarin veel tegelijkertijd gebeurt (Voss et al., 2017; Kuster et al., 2010). Kunstdocenten treffen in de literatuur over pedagogiek echter minimale handvatten voor pedagogiek in de kunstles: in veel gehanteerde onderwijsboeken worden vrijwel geen voorbeelden uit een beeldende praktijkles aangehaald (El Hadioui et al., 2019; Bennett, 2022; Kneyber, 2020; Teitler, 2009; Geerts & Van Kralingen, 2020; Slooter, 2018). Ook al bevatten deze boeken interactieve praktijkvoorbeelden, beeldende lessen hebben vaak een andere dynamiek: de docent beweegt zich tussen de leerlingen, er wordt veel eigen inbreng en interactie verwacht, opdrachten zijn open en werken met verschillende materialen staat centraal.

In vakliteratuur over kunstonderwijs in het voortgezet onderwijs ligt de focus vaak op de inhoud en didactiek van kunstlessen. Didactiek gaat over hoe kennis, vaardigheden en leerhoudingen het beste kunnen worden onderwezen. Omdat didactiek zichtbaar en meetbaar is, wordt er op scholen vaak prioriteit gegeven aan didactiek (Hiemstra et al., 2013). Pedagogiek – de praktijk van het grootbrengen van leerlingen en inspelen op hun ontwikkeling, behoeften en motivatie – krijgt op veel scholen minder expliciete aandacht. Pedagogiek blijft dan vaak afhankelijk van de docent en wordt niet in de praktijk uitgewerkt (Hiemstra et al., 2013). Echter, voor goed onderwijs is zowel een sterke didactiek als pedagogiek nodig. De twee domeinen zijn te onderscheiden, maar niet van elkaar te scheiden.

Wat er bekend is over de praktijk van pedagogiek in kunsteducatie, is veelal onderzocht in de lespraktijk van kunstenaar-docenten. Dit zijn kunstenaars die vanuit hun artistieke identiteit lesgeven en meestal tijdelijk op een school zijn in de rol van gastdocent of workshop-leider (Hall & Thomson, 2016; Hoekstra, 2015; Graham & Zwirn, 2010). De literatuur over het pedagogisch handelen van kunstenaar-docenten kan raakvlakken hebben met de lespraktijk van vaste docenten, maar in de praktijk kunnen er ook verschillen voorkomen. Vaste kunstdocenten geven wekelijks dezelfde groepen les en hebben meer te maken met het (leer)klimaat binnen de school, gedurende het hele schooljaar.

Voor startende kunstdocenten in het vmbo kan het waardevol zijn om te leren van het pedagogisch handelen van ervaren collega's die lesgeven in het vmbo als zingevend en betekenisvol ervaren. Wat doen deze kunstdocenten om een pedagogisch leerklimaat te creëren waarin leerlingen zich artistiek kunnen ontwikkelen? Hoe zorgen zij ervoor dat jongeren gemotiveerd

aan de slag gaan, zich veilig voelen en succeservaringen opdoen?

Voor dit onderzoek zetten we vanuit pedagogische literatuur uiteen hoe een verbindend en uitdagend leerklimaat tot stand kan komen. Vervolgens geven we op basis van observaties en interviews inzicht in de lespraktijk van zeven ervaren vmbo-docenten beeldende vorming. In de conclusie beschrijven we vijf geobserveerde pedagogische strategieën.

Met het zichtbaar maken van deze strategieën trachten we een steun in de rug te bieden voor startende kunstdocenten en willen we tegelijkertijd het lesgeven in de vmbo-kunstklas in het licht zetten.



2. Theoretisch kader

Pedagogisch handelen gaat over het bewust en doelgericht ondersteunen van de ontwikkelingsfasen van leerlingen, waarbij de docent een leeromgeving creëert waarin leerlingen kunnen groeien (Hiemstra et al., 2013). Binnen het onderwijs draait het pedagogisch handelen om het aangaan van *verbinding* en het bevorderen van *uitdaging* (Hooijsma & Efat, 2023). Bij het aangaan van verbinding gaat het om de pedagogische vaardigheden en houding van de docent. Voor het uitdagen van leerlingen heeft een docent naast pedagogische vaardigheden ook didactische vaardigheden nodig (Hiemstra et al., 2013). In dit onderzoeksrapport benoemen we het onderscheid of de overlap tussen didactiek en pedagogiek zo nu en dan.

Door een gevoel van verbinding te creëren, bouwt een docent aan een vertrouwensrelatie met de leerling. Wanneer leerlingen zich verbonden en veilig voelen, zijn zij in staat om te leren en zich te ontwikkelen (Thompson & Wheeler, 2008; Hattie, 2012; Asher & Weeks, 2014). Tegelijkertijd is het belangrijk om leerlingen op een stimulerende manier uit te dagen, zodat zij worden gemotiveerd om actief te leren en zelfstandig te denken. Leerlingen die zich uitgedaagd voelen, worden geprikkeld om hun grenzen te verleggen en durven daarbij fouten te maken (Hattie, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2019).

De begrippen *verbinding* en *uitdaging* (Hooijsma & Efat, 2023) vormen in dit onderzoek het speelveld voor

een pedagogisch sterke beeldende kunstles, en worden in de komende alinea's uiteengezet. We beschrijven deze begrippen vanuit literatuur over pedagogiek, over de pedagogische aanpak van kunstenaar-docenten en over (kunst)didactiek.

2.1 VERBINDING

Wanneer er een positieve verbinding is tussen docent en leerling, voelen leerlingen zich gezien en gerespecteerd. De sociaal-emotionele steun die zij dan ervaren kan een positief effect hebben op de motivatie en deelname van leerlingen (Hooijsma & Efat, 2023; Thompson & Wheeler, 2008). Verbinding voelen met een groep hangt samen met een gevoel van acceptatie, waardering en inclusie, ofwel een *sense of belonging* (Asher & Weeks, 2014). Leerlingen met *sense of belonging* ervaren dat zij een belangrijk onderdeel zijn van de leergemeenschap en de activiteiten in de klas (Asher & Weeks, 2014).

Docenten kunnen dit gevoel van verbinding in de klas versterken door: te investeren in de relatie met hun leerlingen, gedragsverwachtingen en kaders duidelijk aan te geven en te bewaken, spelgevoel te ontwikkelen, zichzelf als rolmodel op te stellen, de klas te zien als leergemeenschap en een sterk team te vormen met collega's. Deze aspecten worden in de volgende alinea's uitgewerkt.

Investeren in de relatie met de leerling
Om verbinding tot stand te brengen is het nodig dat docenten investeren in de band met hun leerlingen. In het vmbo hebben leerlingen zeer diverse achtergronden (CBS, 2024). Volgens Alhanachi en collega's (2021) vergt het specifieke pedagogische vaardigheden om

te werken in groepen met een grote diversiteit in taal, etniciteit, religie en economische situatie. Een voorbeeld van dit soort vaardigheden is cultureel responsief handelen: oog hebben voor de diversiteit van de omstandigheden waarin leerlingen opgroeien. Dit zorgt ervoor dat docenten verbinding met hen kunnen maken (Milner, 2019; Alhanachi et al., 2021). Wanneer docenten hun eigen privileges, vooroordelen en aannames onder de loep nemen, zijn zij in staat de leerlingen werkelijk centraal te stellen in de les (Milner, 2019).

In de praktijk betekent verbinding maken dat de docent met leerlingen in gesprek gaat tijdens de les, maar ook op informele momenten tussen de lessen door en tijdens activiteiten buiten schooltijd (Milner, 2019; Geerts & Van Kralingen, 2020). Mogelijk is er in de kunstles extra gelegenheid voor dit soort gesprekjes met leerlingen. Onderzoek naar kunstlessen van kunstenaar-docenten laat namelijk zien dat deze docenten veel met leerlingen praten over hun interesses en persoonlijke verhalen (Hall & Thomson, 2016; Graham & Zwirn, 2010). Dit soort gesprekken kunnen verbonden zijn met de artistieke identiteit van de kunstenaar-docent, en gaan over het 'leven, over kunstenaars en over kunst' (Graham & Zwirn, 2010).

Door zich in de leerlingen te verdiepen, leert een docent niet alleen de doelgroep kennen, maar krijgt die ook een dieper inzicht in de verschillende werelden waartoe leerlingen zich moeten verhouden. Socioloog El Hadioui (2015) onderzoekt op grootstedelijke scholen hoe docenten een gelijkwaardig en pedagogisch sterk leerklimaat kunnen creëren in zeer diverse klassen. Volgens El Hadioui schakelen leerlingen gedurende de dag voortdurend tussen de sociale codes van de thuiscultuur, schoolcultuur en straatcultuur. Dit 'codeswitchen' kan 'sociale pijn' opleveren, omdat gedragscodes uit

verschillende contexten soms botsen (El Hadioui, 2015). Bijvoorbeeld: het toegeven van fouten is volgens de codes van de straat niet geoorloofd, terwijl dit volgens de codes van de school juist een vereiste is om te kunnen groeien. Wanneer docenten sensitief zijn voor het codeswitchen van hun leerlingen, kunnen zij hen actief uitnodigen om zich positief te verhouden tot de schoolcultuur, waarin bepaalde normen en kaders gelden (El Hadioui et al., 2019). In de volgende alinea gaan we in op het aangeven en bewaken van deze kaders.

Kaders aangeven

Leerlingen voelen zich veilig in een klas waar de kaders duidelijk zijn en grenzen worden bewaakt (Bennett, 2022; Banks, 2014; Kneyber, 2020). Het duidelijk maken van de kaders kan volgens Kneyber (2020) en Bennett (2022) door gedragsverwachtingen uit te spreken. Aan het begin van een schooljaar, leerlijn of les is het effectief om concreet te benoemen welk gedrag er van de leerlingen wordt verwacht, want dit is niet voor iedere leerling even vanzelfsprekend (Bennett, 2022). Het kan ondersteunend zijn om deze gedragsverwachtingen zichtbaar te maken in het lokaal (Bennett, 2022; Kneyber, 2020).

Gedurende de les moeten de kaders worden gehandhaafd (Agirdag et al., 2025). Wanneer docenten daarin transparant zijn en consistent en rechtvaardig corrigeren, voelen leerlingen zich veilig (Banks, 2014). Om leerlingen die de grenzen overschrijden te corrigeren, beschikken ervaren docenten over een scala aan non-verbale en verbale reacties die passen bij verschillende situaties. Slooter (2018) benadrukt het belang van het voorkomen van ordeverstoringen. Bijvoorbeeld door veel kleine reacties in te zetten (oogcontact, een hand op tafel) om leerlingen tijdig bij de les te houden (Slooter, 2018).

Het consequent en rechtvaardig hanteren van de regels kan volgens El Hadioui (2022) in strijd komen met het onderhouden van een persoonlijke relatie met leerlingen. Tijdens het corrigeren door de docent kan een leerling het gevoel krijgen ‘af te gaan’ voor de groep. Het is volgens El Hadioui van belang dat de docent de regels blijft hanteren en tegelijkertijd rekening houdt met de conditie van de persoonlijke relatie met de leerling. Mogelijke aanpakken zijn de leerling een-op-een aan te spreken of met humor het gedrag pogen te beïnvloeden (El Hadioui, 2022). Het is ook essentieel om de relatie kort na een incident te herstellen, wanneer emoties van zowel de leerling als de docent gezakt zijn. Bijvoorbeeld tijdens een herstelgesprek waarin de leerling en de docent allebei hun kant van het verhaal kunnen vertellen en er afspraken worden gemaakt voor de volgende les (Renders, 2017).

Bij het hanteren van de kaders kunnen routines ondersteunend zijn. Routines brengen regelmaat en zorgen ervoor dat de leerlingen weten wat zij kunnen verwachten en wat er van hen wordt verwacht (Vernooij, 2022). Routines kunnen ook worden ingezet voor het gestructureerd uitkiezen van materialen, zodat iedere leerling gelijke kansen krijgt bij de uitvoering van een opdracht (Banks, 2014). Volgens Hall en Thomson (2016) is het voor kunstenaar-docenten kenmerkend om routines in te zetten die afwijken van de routines in reguliere vakken. Dat kunnen routines zijn die afgeleid zijn van een artistieke praktijk, zoals oefeningen en warming-ups. Deze routines brengen leerlingen ‘in het moment’ en versterken de sfeer (Hall & Thomson, 2016). Routines kunnen daarom een didactisch doel hebben in de kunstles en tegelijkertijd het leerklimaat ondersteunen.

Spelgevoel ontwikkelen

Spontane of onverwachte gebeurtenissen in de les kunnen de sfeer in de klas beïnvloeden. Deze momenten kunnen zowel een negatieve als een positieve omslag in de groepsdynamiek van de klas veroorzaken, en worden door El Hadioui en collega's (2019) *tipping points* genoemd. Bijvoorbeeld: een leerling begrijpt de uitleg niet en wordt uitgelachen door een klasgenoot. De rest van de klas lacht mee, waardoor de leerling zich schaamt en zich niet meer kan concentreren. Tipping points dienen zich vaak onverwacht aan en kunnen onveiligheid tot gevolg hebben. Vaak wordt de orde verstoord als de docent tijdens een kantelpunt niet adequaat reageert.

Het aanvoelen en positief inspelen op kantelpunten wordt door El Hadioui en collega's (2019) 'spelgevoel' genoemd. Docenten met spelgevoel hebben het vermogen om kantelpunten om te buigen naar de schoolcultuur, door leerlingen uit te nodigen om zich te verhouden tot schoolse waarden, zoals zelfreflectie en zelfstandigheid (El Hadioui, 2016). Bijvoorbeeld: de docent kan de leerling die de uitleg niet begreep bedanken voor zijn scherpe vragen en de rest van de groep de opdracht geven om ook een vraag te formuleren over de lesstof.

Met spontane reacties, humor en intuïtie nodigen docenten met spelgevoel hun leerlingen uit om actief mee te doen om te werken naar succeservaringen. De Voogd en collega's (2024) bevestigen het belang van deze vorm van sensitiviteit en improvisatie en stellen voor dat docenten zich hierin blijven ontwikkelen, zodat zij met een open houding kunnen zien wat er nodig is voor 'dít kind, op dít moment en in déze situatie'. In de praktijk kan spelgevoel worden ontwikkeld door veel bij anderen in de les te kijken en door de deuren open te zetten voor collega's. Regelmatige peerfeedback onder collega's kan ervoor zorgen dat een docent het

spelgevoel bij zichzelf begint te herkennen en bewust kan inzetten (El Hadioui, 2022).

Rolmodel

Volgens Hall en Thomson (2016) stellen kunstenaar-docenten zichzelf vaak op als rolmodel, door bijvoorbeeld open te zijn over hun eigen leven en (artistieke) ervaringen. Wanneer een leerling iets bij de docent ziet waarvan hij denkt: 'zo wil ik ook graag zijn', kan er volgens Van Dalen-Preuter (2020) een leerproces in gang worden gezet om nieuwe gedragingen te ontwikkelen. Hierbij helpt het als de docent zich inspirerend opstelt, zichzelf durft te laten zien en regelmatig stil staat bij persoonlijke verhalen (Van Dalen-Preuter, 2016).

Klaassen (2012) stelt dat vooral op het gebied van houding, overtuiging en morele vorming docenten een rolmodel kunnen zijn voor hun leerlingen, en dat de meeste docenten ervan uitgaan dat zij dat ook zijn. Maar het effect van rolmodellen moet in het onderwijs niet overschat worden. Van Dalen-Preuter (2020) vroeg jongeren of zij rolmodellen hadden ontmoet tijdens hun schooltijd. De meeste leerlingen gaven aan enkele of geen rolmodellen te hebben gehad in het onderwijs, maar vooral daarbuiten.

Leergemeenschap creëren

Een positieve verbinding tussen leerlingen onderling maakt ook deel uit van een veilig leerklimaat. Onderzoek naar de aanpak van kunstenaar-docenten laat zien dat zij leerlingen actief uitnodigen om mee te werken aan en na te denken over elkaars werk. Dit stimuleert volgens Hall en Thomson (2016) de ontwikkeling van de groep als samenwerkend collectief. Daarbij is er een parallel te trekken met de actuele kunstwereld, waarin kunstenaars samenwerkingen aangaan en verschillende

expertises met elkaar verbinden. In hedendaagse visies op kunsteducatie, zoals Authentieke Kunsteducatie (Heijnen, 2015) wordt de kunstklas dan ook beschouwd als een leergemeenschap waarin leerlingen verschillende expertises inbrengen, peerfeedback plaatsvindt en het remixen en delen van elkaars werk onderdeel zijn van het leerproces. Wanneer er aandacht is voor het proces dat in de leergemeenschap plaatsvindt, kan dit de motivatie en het gevoel van verbinding verhogen.

Een goede samenwerking onderling heeft volgens Johnson en Johnson (2002) positieve effecten op de mentale gezondheid van leerlingen. Docenten hebben daarbij veel invloed op de manier waarop leerlingen met elkaar samenwerken. Door bijvoorbeeld samenwerkingsopdrachten te ontwerpen waarvoor leerlingen elkaar echt nodig hebben, en waarbij er sprake is van wederzijdse afhankelijkheid (Ebbens & Ettekoen, 2015). Om dit soort samenwerkingen goed te laten verlopen, is het belangrijk dat vooraf en tijdens het proces bewust wordt stilgestaan bij het samenwerken op zichzelf en de vaardigheden die daarbij komen kijken (Johnson & Johnson, 2002; Ebbens & Ettekoen, 2015).

Verbinding met het docententeam aangaan

Een sterk pedagogisch klimaat op school is volgens El Hadioui (2022) niet een individuele taak van een docent, maar van het lerarenteam. Op de scholen waar hij onderzoek doet, ziet El Hadioui dat het niet de ‘individuele superdocent’ is die het verschil maakt, maar het collectieve schoolteam. In een sterk schoolklimaat wordt er op een ‘collectieve manier gereageerd op collectieve uitdagingen’. Een gemeenschappelijk teamgevoel is essentieel voor het bevorderen van verbinding en samenwerking (Flamez et al., 2024).

In teams met een sterk gemeenschappelijk normatief kader voelen docenten zich verbonden met collega’s en ervaren zij rugdekking (El Hadioui, 2022). Bijvoorbeeld: docenten die dezelfde regels hanteren, in elkaars klaslokaal komen, elkaar professionele feedback geven, samen aan doelen werken, elkaar achter de schermen steunen, elkaar positief stimuleren en die gezamenlijk hoge verwachtingen hebben van hun leerlingen. Dit stelt een team in staat om impact te maken op leerlingen. Een toename van gezamenlijke effectiviteit en een cultuur van vertrouwen leidt niet alleen tot betere leerresultaten, maar ook tot meer werkplezier en een lager gevoel van werkdruk (Hattie, 2012).

2.2 UITDAGING

Wanneer leerlingen worden uitgedaagd in een les, krijgen ze de kans om zich te ontwikkelen en succeservaringen op te doen. Dit vergroot hun geloof in het ‘eigen kunnen’. Het geloof in eigen kunnen, door Bandura (1993) *self efficacy* genoemd, zorgt voor een grotere motivatie en betrokkenheid bij het uitvoeren van een opdracht. Leerlingen met geloof in eigen kunnen, durven uitdagendere taken uit te voeren en boeken daarmee vooruitgang, waardoor het geloof in hun eigen kunnen nog meer groeit (Bandura, 1993).

Docenten die uitdaging bieden, geven leerlingen les op hun hoogst haalbare niveau en hebben daarmee de mogelijkheid om het geloof in het eigen kunnen en de motivatie bij leerlingen te bevorderen (Hattie, 2012; Inspectie van het Onderwijs, 2019). Dat kunnen docenten onder andere doen door: op zoek te gaan naar een balans tussen structuur en chaos, hoge verwachtingen te hebben van hun leerlingen, uitdagende opdrachten

aan te bieden, expliciet te begeleiden op het creatieve proces en concrete feedback te geven. Deze aspecten werken we in de volgende alinea's verder uit.

Structuur en chaos

De creatieve aard van het domein van de kunsten kan om een vrijere aanpak vragen dan de meer gestructureerde vakgebieden. In kunstonderwijs lijken minder vaste regels en strakke structuren te gelden, en is er veel ruimte voor persoonlijke verkenning en invulling. Omdat kunstonderwijs vaak een groter beroep doet op de zelfredzaamheid en het experiment van leerlingen, kan een kunstklas soms als chaotisch overkomen op collega's (Hall & Thomson, 2016).

Kunstenaar-docenten moedigen hun leerlingen vaak aan om zich als een kunstenaar te gedragen en doen dat zelf ook (Hall & Thomson, 2016). Het kan zijn dat kunstdocenten openstaan voor spontane, chaotische situaties, omdat zij deze zien als kansen voor creativiteit en uitdagende leerervaringen. Zij stimuleren een ruimte waarin vergissingen, 'aanvaardbare risico's', onverwachte wendingen en persoonlijke interpretaties niet alleen worden toegestaan, maar zelfs worden gestimuleerd. Deze ruimte is onvoorspelbaar en daardoor in mindere mate gestructureerd (Haanstra et al., 2022).

Hoge verwachtingen

In een uitdagend leerklimaat hebben docenten hoge verwachtingen van hun leerlingen. Wanneer docenten werkelijk geloven dat de leerlingen iets kunnen, laten zij dit zien in hun communicatie (Rubie-Davies et al., 2020). Bijvoorbeeld door moeilijke vragen te stellen, denktijd in te lassen, gerichte feedback te geven en ervoor te zorgen dat iedereen aan het leren is (Slooter, 2018). Leerlingen die les krijgen van docenten met hoge

verwachtingen, hebben een positiever zelfbeeld dan leerlingen die les krijgen van docenten met lage verwachtingen. Hoge verwachtingen van docenten zijn dan ook op positieve wijze terug te zien in zowel de prestaties van leerlingen als in hun zelfbeeld (Rubie-Davies et al., 2020; Hall & Thomson, 2016).

Dit sluit aan bij Dwecks theorie over de *growth mindset*, die benadrukt dat talent en vaardigheden deels, maar niet volledig vastliggen en kunnen groeien door inzet en leren. Hierbij zijn fouten en uitdagingen kansen om te leren, waarbij vaardigheden als veerkracht en doorzettingsvermogen worden ontwikkeld (Dweck, 2006). Hoge verwachtingen dragen bij aan een *growth mindset*, en hangen samen met de mate waarin leerlingen worden uitgedaagd in de lesactiviteiten, en welke strategieën zij aangeboden krijgen om verder te komen in het leerproces. Hierbij speelt de mate waarin leerlingen uitdagende of complexe opdrachten krijgen mee, zoals we beschrijven in de volgende alinea.

Uitdagende opdrachten

Volgens Ryan en Deci (2000) raken leerlingen gemotiveerd wanneer er wordt voldaan aan drie psychologische basisbehoeften: autonomie, relatie en competentie. Alle drie de aspecten spelen op verschillende plekken een rol in dit theoretisch kader, in deze alinea ligt de focus op autonomie. Bij het geven van een kunstopdracht kan het motiverend en uitdagend zijn wanneer er ruimte is voor eigen inbreng en autonomie. Hier kunnen docenten in hun didactische aanpak rekening mee houden.

De manier waarop de docent een kunstopdracht formuleert heeft invloed op de mate waarin de leerling autonomie krijgt en uitgedaagd wordt. Bremmer en collega's stellen in *Wicked Kunsteducatie* (2024) dat leerlingen bij te gesloten opdrachten of

stap-voor-stapopdrachten vaak voorspelbare producten maken. Tegelijkertijd blijken leerlingen met voorspelbare resultaten te komen als zij zoveel vrijheid krijgen dat ze niet weten waar te beginnen (Bremmer et al., 2024). De auteurs presenteren *enabling constraints*, ‘stimulerende beperkingen’, als middenweg. Stimulerende beperkingen werken volgens Davis en Sumara (2010) net zoals de regels van een spel, waarbij de leerlingen zich bewegen tussen kaders en vrijheden. Een uitdagende kunstopdracht schrijft niet het eindproduct voor en kan zich, binnen de creatieve kaders die geboden worden, op ontelbare manieren onvouwen (Bremmer et al., 2024).

Feedback

Wanneer leerlingen werken aan uitdagende kunstopdrachten, geeft een kunstdocent over het algemeen veel feedback tijdens het creatieve proces. Feedback geven op beeldend werk is een belangrijk onderdeel van de lespraktijk van kunstdocenten (Maarleveld & Kortland, 2013). In het kunstonderwijs zijn zaken als talent en het maken van persoonlijk werk een gevoelig aspect. Het is van belang dat docenten zich realiseren dat leerlingen zich kwetsbaar kunnen voelen als zij feedback krijgen (Bremmer et al., 2024).

Wanneer feedback zorgvuldig en doordacht is, wordt een leerling uitgedaagd om nieuwe stappen te maken in het leerproces. Feedback is het best wanneer deze gericht is op het werk en het werkproces van de leerlingen, en onmiddellijk na het uitvoeren van een taak wordt gegeven (Hattie & Timperley, 2007). Er kan zowel pedagogische (op gedrag en inzet) als didactische feedback (op inhoud en artistiek proces) worden gegeven.

Hall en Thomson (2016) zien dat veel kunstenaar-docenten vertrouwen hebben in het proces van de

leerlingen en dat laten blijken door hen daar veel positieve feedback op te geven. Pedagogische feedback op het proces kan een positief effect hebben, wanneer die specifiek is en gericht is op het gedrag van de leerling, en niet op de persoon (Hattie & Timperley, 2007). Wanneer leerlingen worden gecompimenteerd voor hun inzet, draagt dit bij aan een *growth mindset* omdat ze merken dat zij zichzelf kunnen ontwikkelen wanneer zij zich hiervoor inzetten en dat het normaal is dat het soms ook lastig en moeilijk kan zijn (Mueller & Dweck, 1998). Een overvloed aan complimenten, of complimenten voor heel makkelijke prestaties, kunnen juist een tegengesteld effect hebben en de leerlingen het gevoel geven dat de verwachtingen laag zijn (Bennett, 2022).

Wanneer een docent ervoor kiest om didactische feedback te geven op het artistieke product en proces van de leerling, is het van belang dat de docent concrete opbouwende tips geeft in de taal van het kunstvak, zodat de leerling de feedback kan toepassen in een volgende stap. Opbouwende feedback zorgt ervoor dat leerlingen steeds meer eigen keuzes gaan maken in het artistieke proces (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Sawyer, 2017). Hierbij is het nodig om leerlingen oplossingsgerichte strategieën aan te bieden om verder te komen (Mueller & Dweck, 1998). Afwisselende werkvormen en vragen die het creatieve proces ondersteunen kunnen hierbij helpen (Bremmer et al., 2021). Wanneer de leerling zelf over vragen nadenkt en daar antwoord op geeft, leert die de artistieke keuzes te verwoorden en zelf tot nieuwe oplossingen en ideeën te komen (Sawyer, 2017).

2.3 EEN VERBINDEND EN UITDAGEND LEERKLIMAAT

Kunstdocenten kunnen een sterk pedagogisch klimaat creëren door verbinding aan te gaan met hun leerlingen. Een gevoel van verbondenheid (sense of belonging) kan ervoor zorgen dat leerlingen gemotiveerd zijn en tot leren komen. Hiervoor is het nodig dat docenten investeren in de relatie met de leerling, aan het begin van een schooljaar en tijdens de lessen. Dat kunnen docenten doen door (culturele) diversiteit te erkennen, door zich te verdiepen in de belevingswereld van hun leerlingen en de verschillende sociale codes waartoe zij zich moeten verhouden te erkennen. Leerlingen voelen zich veilig in een klas waar de kaders duidelijk zijn en grenzen worden bewaakt. Dit kunnen kunstdocenten bewerkstelligen door bij de start duidelijk te zijn over gedragsverwachtingen, en deze te handhaven gedurende de lessen.

Flexibiliteit en oog voor de relatie met de leerling blijft daarbij belangrijk. Routines kunnen ondersteunen bij het hanteren van de kaders en kunstenaar-docenten passen vaak artistieke routines toe. Om in te spelen op onverwachte situaties (kantelpunten) hebben docenten spelgevoel nodig. Kunstdocenten kunnen zich openstellen als inspirerend rolmodel voor leerlingen. Ook kan een kunstdocent werken aan een leergemeenschap binnen de klas, waarin leerlingen constructief met elkaar samenwerken. Steun vanuit het schoolteam is belangrijk om gezamenlijk een positieve schoolcultuur te creëren.

Leerlingen die worden uitgedaagd in de les hebben een grotere motivatie en geloof in eigen kunnen (self efficacy). Als docenten hoge verwachtingen hebben van de leerlingen en deze - zowel verbaal als non-verbaal - communiceren, kunnen leerlingen groeien. Docenten

kunnen in de kunstles uitdagende opdrachten aanbieden, waarin er een balans is tussen openheid en stimulerende beperkingen. In kunstlessen wordt veel didactische en pedagogische feedback gegeven. Deze dient doordacht en specifiek te zijn en kan gaan over het artistieke product (didactisch) of gedrag en inzet (pedagogisch) van de leerling. Wanneer de feedback opbouwend is, kan de leerling deze toepassen om te groeien.



3. Methodiek

3.1 ONDERZOEKSDOEL

De doelstelling van dit onderzoek is het pedagogisch handelen van ervaren kunstdocenten in het vmbo inzichtelijk te maken. In combinatie met de inzichten uit het theoretisch kader leidt dit tot de volgende onderzoeksvraag:

Wat is kenmerkend voor het pedagogisch handelen van kunstdocenten om een verbindend en uitdagend leerklimaat te creëren in het vmbo?

3.2 ONDERZOEKSOPZET

Voor het kwalitatieve deel van dit onderzoek hebben we docenten geobserveerd en geïnterviewd om verschillende perspectieven te verzamelen. We richtten ons hierbij op de kunstdocenten en niet op de leerlingen. Tijdens de observaties, in de vorm van een lesbezoek, bekeken en beschreven we gedrag, interacties en situaties gericht op de docent. Tijdens de interviews gingen we dieper in op de perspectieven, ervaringen en meningen over het lesgeven in het vmbo van de participerende docenten.

3.3 PARTICIPANTEN

De werving van kunstdocenten die het vak beeldende vorming geven en werkzaam zijn in het vmbo verliep via de socialmediakanalen van het lectoraat Kunsteducatie. Het criterium voor deelname aan het onderzoek was een minimale werkervaring van drie jaar in het vmbo. We vroegen in de oproep naar een voorbeeld uit de lespraktijk en een omschrijving van het creëren van een open en veilig leerklimaat waarin leerlingen creatief participeren.

Uit de aanmeldingen maakten we een selectie op basis van de ervaring van de docent en de manier waarop de docent schreef over de pedagogische aanpak. We voerden telefoongesprekken met vijftien docenten en bevroegen hen daarin op hun pedagogische aanpak. Wij hebben vooral beluisterd: kan er van deze docenten op pedagogisch vlak worden geleerd? Dit werd in het gesprek duidelijk door het enthousiasme waarmee de docenten spraken over de verbinding met hun leerlingen en de manier waarop zij hun groepen aansturen. Ook verkenden we of het mogelijk was te observeren op de scholen waar deze docenten lesgeven.

Op basis van de gesprekken nodigden we zeven kunstdocenten uit die lesgeven aan leerjaar 1 t/m 4 in het vmbo. Voor het onderzoek anonimiseerden we de namen van de docenten en leerlingen door middel van pseudoniemen. Om recht te doen aan de eigenheid van de participanten, introduceren we ze kort in tabel 1, evenals de opdracht die ze gaven tijdens de geobserveerde les.

Tabel 1: De participerende docenten in het onderzoek

Arin heeft in haar doceerstijl een bepaalde nonchalance. Er is tijd voor korte gesprekken, waarbij leerlingen ruimte krijgen. De leerlingen werken aan een portret van een idool, op groot karton met collagemateriaal.

Bo's manier van lesgeven kenmerkt zich door het voortdurend in gesprek zijn met de leerlingen, gevatte grapjes en gesprekjes over persoonlijke onderwerpen. De leerlingen vertellen door middel van collagetechniek iets over zichzelf, in beeld en tekst.

Chris besteedt veel aandacht aan haar lokaal, dat ingericht is met een kleurensysteem. Haar doceerstijl kenmerkt zich door moderne opdrachten en aandacht voor de belevingswereld van de leerlingen zoals TikTokdances en het decoreren van de school. De leerlingen hebben de opdracht om een dierlijk portret te maken met AI.

Dara heeft een rustige doceerstijl, waarbij aandacht uitgaat naar het beeld dat de leerlingen maken en de ruimte die zij daarin nemen. Ze laat de klas een stilleven maken van een centrale opstelling met voorwerpen.

Elvins lessen staan in het teken van verbinding met de leerlijnen, zijn maatschappelijk gericht en gaan vaak een verbinding aan met organisaties van buitenaf. Ze geeft een maatschappelijke opdracht: een persoonlijk object presenteren dat met kunst en cultuur te maken heeft.

Finns stijl kenmerkt zich door veel speelsheid in het contact met de leerlingen en theatrale elementen die onderdeel zijn van zijn lessen. De leerlingen werken aan een open opdracht om een vrij en conceptueel werk te maken.

Gwen hanteert een duidelijke, consequente doceerstijl. Ze laat de leerlingen vanaf een stencil een portret volgens de regels tekenen.

Arin, Dara, Elvin en Gwen werken op grootstedelijke scholen waar de culturele samenstelling van de groep leerlingen zeer divers is.

3.4 ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Bij de zeven participanten van dit onderzoek voerden we lesobservaties uit (per docent één les) en namen we een-op-een interviews af. Hierbij wisselden wij elkaar af: bij dezelfde docent voerde onderzoeker A de lesobservatie uit, bekeek B de videobeelden, nam B ook het interview af en vice versa (zie bijlage 2 Taakverdeling). Zo zorgden we ervoor dat het pedagogisch handelen vanuit twee paar ogen werd bekeken, zodat er gelaagdheid kon komen in de analyse van de data.

Tijdens het lesbezoek legde de observant de les op beeld vast met een videocamera. Om ervoor te zorgen dat zowel de docent als de leerlingen zich veilig en vrij voelden, was de observant eerder aanwezig en maakte eerst een praatje. Ook vond er een kort voorstelmoment plaats waarin de observant de leerlingen vertelde dat de les werd gefilmd voor een onderzoek waar startende docenten van kunnen leren. Hierbij gaf de observant aan dat de focus zou liggen op de acties van de docent, en niet op die van de leerlingen. Tijdens de les noteerde de observant in een logboek aspecten als sfeer, eerste observaties en opvallende gebeurtenissen. Vanuit het videomateriaal transcribeerden we handmatig de interacties met leerlingen, gedragingen en uitspraken van de docent.

Het doel van de interviews was om inzicht te krijgen in de gedachtegang die schuilgaat achter de werkwijze van de participanten. We hebben semigestructureerde interviews gehouden. We werkten hiervoor met een topiclijst en een set met open vragen. De vragen kwamen voort uit het theoretisch kader, waarbij we een splitsing maakten tussen de begrippen verbinding en uitdaging (zie bijlage 1 Interviewleidraad). De volgorde waarin we de vragen stelden was flexibel en de docenten konden de vragen vrij beantwoorden (Boeije & Bleijenbergh, 2019). We voerden de gesprekken individueel (online of live) om de mogelijkheid te hebben om verdiepende vragen te stellen of langer bij een onderwerp stil te kunnen staan. De participanten ontvingen vooraf de vragen per e-mail, zodat de docent de antwoorden kon voorbereiden. We hebben de interviews opgenomen en vanuit de opname getranscribeerd.

3.5 DATA-ANALYSE

De data hebben we in twee fases afzonderlijk van elkaar gecodeerd. In de eerste, deductieve (top-down) fase analyseerden we de data aan de hand van vooraf opgestelde codes: de kernbegrippen *verbinding* en *uitdaging*, aangevuld met de subthema's uit het theoretisch kader.

In de tweede, inductieve (bottom-up) fase analyseerden we de data binnen de bestaande codes en de overige data om eventuele nieuwe subthema's te identificeren (zie bijlage 3 Codes en definities).

Dit leidde tot het formuleren van een aantal gemeenschappelijke pedagogische strategieën. In een vervolgronde hebben we deze strategieën verder bijgesteld en verfijnd. Op basis van de resultaten onderscheiden we uiteindelijk vijf strategieën die we in het hoofdstuk Conclusie en aanmoedigingen presenteren.

3.6 KWALITEIT

We wisselden elkaar bij elke participant af om blinde vlekken te voorkomen. Het transcriberen van de interviews (met AI) en lesobservaties (handmatig) is uitgevoerd door de onderzoeker die het interview niet afnam, om zo de betrouwbaarheid van de verwerking tot dataverzameling te borgen. Bovendien zat er tussen de afname van het interview, het transcriberen en de data-analyse een *wash-out periode* van minimaal een week. Een wash-out periode is een bewuste tijdsinterval tussen opeenvolgende onderzoeksfases. Dit draagt bij aan het terugdringen van onderzoekersbias, en vergroot de kans op een meer valide en onafhankelijke interpretatie van de data.

Consent deelnemers

De participanten (docenten) van dit onderzoek meld-
den zich na een oproep in socialmediakanalen van het
lectoraat en werkten vrijwillig aan het onderzoek mee.
Door ondertekening van een consentformulier gingen ze
akkoord met deelname aan dit onderzoek (zie bijlage 4
Consentformulier docent). Tevens informeerden we
de directieleden van de school van de participerende
docenten over het onderzoek. De directies vroegen aan
het begin van het schooljaar toestemming aan ouders
voor het maken en gebruiken van beeldmateriaal binnen
de schoolse context, onder andere voor onderzoeks-
doeleinden. De participerende docenten hebben de
ouders van de leerlingen in de geobserveerde lessen nog
extra op de hoogte gebracht en geïnformeerd over het
onderzoek.





4. Resultaten

In het handelen van de docenten zijn vijf pedagogische strategieën te onderscheiden: 1) Iedere mogelijkheid tot verbinding aangrijpen; 2) Gedragsverwachtingen uitdragen; 3) Ruimte geven aan leerlingen; 4) Het werkproces aanzwengelen; en 5) Routines inzetten rond het werken in het kunstlokaal. Strategie 1 en 2 vallen onder verbinding, strategie 3 en 5 vallen zowel onder verbinding als uitdaging, en strategie 4 valt onder uitdaging. In dit hoofdstuk beschrijven we elke strategie aan de hand van data uit de interviews en de geobserveerde lessituaties.

4.1 IEDERE MOGELIJKHEID TOT VERBINDING AANGRIJPEN (VERBINDING)

De participerende kunstdocenten geven in de interviews allemaal aan dat het opbouwen van een relatie met de leerlingen voorwaardelijk is om les te kunnen geven in het vmbo. Volgens hen gaan leerlingen pas meedoen of leren als er een veilige relatie is. Uit de interviews komt naar voren dat dit besef voor veel docenten een sleutelpunt in hun loopbaan was. Zij kregen meer vertrouwen in hun eigen docentschap, omdat zij meer grip kregen op hun lessen als zij investeerden in de relatie. Gwen zegt hierover: “Vmbo-leerlingen bouwen echt op vertrouwen. (...) Het is een relatie, als ze geen vertrouwen hebben, dan maakt het niet uit hoe goed je [inhoudelijk] bent als docent.”

Welzijn voorop

Voor alle participerende docenten staat het welzijn van de leerlingen voorop. Gwen: “Want als het welzijn van de leerling oké is, dan gaan de lessen ook oké, als het welzijn van die leerling niet oké is (...) dan kan ik niet verwachten van hem dat hij super goed presteert.” Tijdens de geobserveerde lessen besteden een aantal docenten expliciet aandacht aan het welzijn van leerlingen die er moe of verdrietig uitzien. Arin staat bijvoorbeeld naast een leerling die hard aan het werk is. De leerling zegt: “Ik ben zo moe. Ik heb niet geslapen vannacht.” Arin legt haar arm om de schouder van de leerling en zegt: “Maar schat, ga dan even rustig zitten. Je moet nog de hele dag.” Deze zorgzame band kan bijna als familie voelen, Bo wordt weleens ‘mama’ genoemd door haar leerlingen: “Zitten ze zo lekker op hun gemakje en dan ben je zo lekker aan het kletsen. Dan zeggen ze ‘mama’ en dan: ... ‘oh shit, nee, mevrouw.’”

Contactmomenten

In de lessen grijpen de docenten bijna iedere opening die leerlingen bieden aan om de verbinding aan te gaan. Bijvoorbeeld door complimenten te geven over schoenen (Elvin) en een nieuwe hoofddoek (Arin), of door in te gaan op terloopse opmerkingen van leerlingen. Zoals wanneer een leerling van Arin tijdens het zelfstandig werken zegt: “Mevrouw, ziet u iets anders aan mij?” Arin probeert het te raden, maar ziet het niet meteen. De leerling wijst naar haar lip. “Ik ben dit knopje kwijt, is uitgevallen in de bus.” Arin reageert groot en roept: “In de BUS?” Ze praten samen kort over piercings en de leerling zegt: “Ik voel me zo naakt nu.” Ze laat nieuwe knopjes zien in haar oren en Arin reageert met bewondering.

Contactmomenten worden door de docenten bewust opgestart en onderhouden. Aan het begin van het jaar steken zij tijd en energie in het leggen van verbinding, vaak door interesse te tonen in hun leerlingen.

“Dan ga ik echt per tafel aan tafel zitten. Om de namen ook te leren en te vragen van: goh, wat doe je voor sport? Wat vind je lekker van eten? En wat vind je spannend en wat vind je leuk? Waar word je blij van? (...) En dat je twee weken later nog eens een keer vraagt van: goh, hoe is het toen afgelopen? Dat ze zich ook gezien voelen.” (Bo)

Persoonlijke inbreng van leerlingen

Alle docenten zien binnen hun lesactiviteiten kansen om de leerlingen te leren kennen.

Zo voert Elvin dialogen met haar klas. De geobserveerde les gaat over een voorwerp dat met kunst of cultuur te maken heeft. Een leerling heeft zijn pet neergelegd op een sokkel voor de groep. Elvin vraagt hem: “Kun je bedenken waarom dit toch iets met kunst en cultuur te maken heeft?” “Nee”, zegt de leerling. “Nee, helemaal niks? Waarom draag je een pet?” “Ik ben gewoon gangster!” De klas lacht wanneer de leerling dit zegt, en Elvin laat ze even lachen. Daarna vervolgt ze: “En gangster, is dat een cultuur?” De leerlingen roezemoezen bij deze vraag, Elvin vertelt over uitingen van cultuur.

Dara werkt op een school met leerlingen met veel verschillende culturele achtergronden. Ze wijst tijdens het interview naar een schilderij met tekst, dat gemaakt is door een jongen uit Syrië:

“Dat hele Syrisch gedicht, ik vond het wel heel mooi dat hij dat doet. En het gaat over jasmijn, en dat heeft dan heel veel te maken met de stad waar hij

vandaan komt. En dan had hij de les daarna ook ... het rook ineens naar jasmijn. Had hij een jasmijn-parfumpje opgedaan. Dat soort dingen vind ik dan zo lief. Maar het is niet dat ik daar iets speciaals voor doe. Meer: ‘mevrouw, denkt u, is dit een mooi verhaal uit mijn stad?’ ‘Nou oké, wat is jouw stad dan?’ ‘[...]’, daar kom ik vandaan, daar hebben we dit gedicht.’ ‘Ja, dat lijkt me fantastisch. Misschien kan je daar iets groots mee maken.’ ‘Zou ik het op een doek moeten doen?’ ‘Ja, natuurlijk, doe dat.’ Dat proberen we bij alle kinderen een beetje naar boven te halen.” (Dara)

Finn maakt met zijn klassen een muziek-afspeellijst, als verbindende activiteit die losstaat van de lesstof. In de lessen maakt hij veel tijd en ruimte vrij om aan deze afspeellijst te werken. Finn vertelt hierover:

“Iedereen is eigenaar, die afspeellijst kan je aanzetten. En dat vragen ze ook: ‘meneer, mag onze afspeellijst aan?’ (...) Iedereen kan hierop aanhaken, de stille jongen en het hele fanatieke meisje (...) ik doe het ook bewust voor dat we het leuk met z’n allen hebben. En dat het niet altijd over cijfers en beoordelingen gaat en over beelddaspecten of over andere dingen. Maar gewoon even met elkaar als een groepje.” (Finn)

Samenvattend: de docenten in ons onderzoek steken veel tijd en energie in de relatie met hun leerlingen, zodat de leerlingen zich prettig voelen in de les. Hierbij staat het welzijn van de leerlingen voorop, want de docenten ervaren dat als het welzijn van de leerlingen goed is, de lessen ook beter gaan. Aan het begin van het jaar is er ruimte voor kennismaken en in de lessen wordt

iedere opening die een leerling biedt aangegrepen. Om leerlingen beter te leren kennen creëren docenten in sommige opdrachten en lesonderdelen ruimte voor de eigen interesses en achtergrond van leerlingen.

4.2 GEDRAGSVERWACHTINGEN UITDRAGEN (VERBINDING)

Tijdens de lesobservaties refereren docenten vaak klein, speels en op een vanzelfsprekende manier aan de gedragsverwachtingen. We namen geen grote ordeconflicten waar, maar een voortdurende interactie waarin docenten op verschillende manieren communiceren hoe zij verwachten dat de leerlingen zich gedragen.

Normen stellen

De meeste kunstdocenten vertellen dat zij aan het begin van het jaar expliciet maken welk gedrag zij van de leerlingen verwachten. Dit doen sommigen vanuit een open houding. Arin zegt hierover:

“Als het een klas is die ik voor het eerst zie ... dan zeg ik een aantal dingen die ik belangrijk vind. Ik vind het gewoon fijn als jullie niet door me heen praten. Waarom niet? Als ik dan uitval of ik word gestoord ... dan weet ik het niet meer.”

Regels die aan het begin van het jaar zijn uitgelegd, moeten soms worden herhaald. Tijdens de observatie van de les van Gwen doet zij dit wanneer iedereen aan de tafels zit: “Goedemorgen allemaal. Voordat ik überhaupt begin met de les, hoe zitten we ook alweer in de les?” De leerling antwoordt iets dat onverstaaanbaar is voor de observant. Gwen: “Goed zo. Rafi, hoe zit je ook

alweer in een les? Oké, zonder een jas.” Gwen laat een stilte vallen en wijst naar de plekken voor de jas. “Hang het even op of leg het in de vensterbank.” Deze manier van vragen blijft Gwen herhalen totdat iedereen op de juiste plek zit en de jassen daar hangen. In het interview vertelt Gwen hierover:

“Dat [de leerlingen] weten: ik weet dat juf Gwen gewoon doet wat ze zegt. Ik weet wat de regels hier binnen de klas zijn en het voelt gewoon vertrouwd in de les. (...) Ze weten dat het ook gewoon lekker chill kan zijn. Het zijn gewoon hele chille lessen.” (Gwen)

Ook Bo verwijst voortdurend met korte, gevatte opmerkingen naar de norm. Zij ‘verpakt’ haar gedragsverwachtingen vaak in een zin, zoals: “Manuel, als je dat ziet, kan je hem ook helpen, ik ga de rest van de les eens luisteren hoeveel aardige dingen jullie tegen elkaar zeggen.” Ze maakt er geregeld een quasi verbaasd grapje van, zoals wanneer ze een leerling een middelvinger op ziet steken: “Je steekt je middelvinger op.” De leerling zegt: “Nee, dat was naar hem!” en wijst naar een medeleerling. Bo: “Oh, wat onaardig.”

De meeste docenten laten gedurende de les steeds weten wat de sociale norm is. Een benadering tussen strengheid en ontspanning namen we bij iedere docent waar. Zo creëert ook Dara een ‘chille’ sfeer. Tijdens de geobserveerde les presenteert zij halverwege de les een regel op een terloopse, vanzelfsprekende manier aan een leerling die nieuw is in de klas. Terwijl hij aan het werk is zegt ze: “Joël, ik moet je nog even iets uitleggen dat jij nog niet weet. Je moet hier heel erg op je taalgebruik letten bij mij. De rest weet dat inmiddels.” De toon van Dara is zodanig dat dit bericht als een vanzelfsprekendheid wordt gebracht.

Op een later moment staat Dara met haar handen op de rug in de buurt van een leerling, die een negatieve opmerking maakt over de tekening van een klasgenoot. Dara: “Dat is echt super onaardig. En iedereen heeft zijn eigen smaak, maar als het onaardig is hoef je het niet per se te zeggen.” Vervolgens laat een leerling een boer. Dara steekt beide handen vragend in de lucht en wijst naar de andere leerlingen. Aan de boer zelf worden geen woorden meer vuil gemaakt.

Aansturen vanuit positiviteit en speelsheid

Wanneer de gedragsverwachtingen voor de leerlingen duidelijk zijn, wijzen de docenten in de lessen vooral luchtig, klein en impliciet op de manier waarop de leerlingen zich tot de sociale norm verhouden. Vaak vanuit een positieve formulering, bijvoorbeeld wanneer leerlingen zich uit zichzelf tot de sociale norm verhouden. Zoals Dara, die hoort dat een leerling een tip geeft aan een andere leerling. “Ik vind het fijn dat je mij zo helpt, dankjewel daarvoor!” In de les van Bo helpen een aantal leerlingen elkaar met het pakken van materialen. Bo: “Wat goed dat jullie elkaar helpen.” Finn benadrukt ook het positieve gedrag van leerlingen tijdens de klassikale uitleg. Een leerling stelt een vraag, en Finn zegt: “O, dat vind ik een goede vraag!” Een andere leerling zegt: “Goeie start van de dag”, en Finn bevestigt: “Goeie start van de dag!”

De geobserveerde docenten geven soms aanwijzingen vanuit speelsheid en ontspanning. Dat is vooral zichtbaar in de aanpak van Finn. Op een bepaald moment danst hij vrolijk op de muziek die aanstaat tijdens het werken. In deze sfeer van vrolijkheid vraagt een leerling iets over hoeveel pagina’s hij nog moet maken. Finn danst door en zegt: “Ja precies, dus lees nog even wat je

moet doen. En spuug je kauwgom uit.” Finn maakt een swingend gebaar naar de prullenbak. De leerling staat op om kauwgom uit zijn mond te gaan doen.

Wanneer hij een leerling eruit stuurt, zet Finn weleens *Het gat van de deur* van zangeres Sienieke aan:

“Dus als ik er echt klaar mee ben. En ik denk: oh ik word echt boos. Dan zeg ik: ‘Yo ik heb niks meer te zeggen tegen jou. Vanaf nu praat Sienieke.’ En dan doe ik de deur open. En dan gaat Sienieke zeggen: hier is het gat van de deur. En dan wijs ik zo. Ga maar. En dan is iemand dus eruit gestuurd. (...) Ik heb daarna wel gewoon een serieus gesprek. En dan zeg ik: Sienieke, dat is belachelijk. Maar wat jij deed is natuurlijk ook belachelijk. Moeten we het daar even over hebben?” (Finn)

Naast de afspeellijsten heeft Finn ook andere theatrale pedagogische ingrepen, zoals het *Boek met alle antwoorden*:

“Als mijn leerlingen heel veel vragen hebben, en ik word gek: want ik wil gewoon dat ze zelf dingen gaan uitzoeken, dan zeg ik: ‘vraag het aan het boek met alle antwoorden.’ En dan doe ik hier heel serieus over. Dat ze er een handje op moeten leggen. En dat ze dan ook moeten doen, en het antwoord dat hier staat, is dan het antwoord op hun vraag. En daar moeten ze dan maar mee doen. (...) doordat het zo’n gek dingetje is, kun je ook weer een band opbouwen met je leerlingen.” (Finn)

Corrigeren vanuit verbinding

Leerlingen met een kleine ‘overtreding’ zoals te laat komen, krijgen vaak een geïnteresseerde vraag. Bo zegt

hierover: “Dat je niet meteen een snauw geeft van je bent te laat. (...) Maar ik zeg altijd: goh, wat fijn dat je er bent, ook al is iemand te laat.” Zo zegt Elvin tegen een leerling die even weg was: “Je was even weg, maar je bent er weer. Had je een afspraak?” De leerling wijst naar haar beugel. Elvin vraagt: “Hebben ze hem weer goed aangetrokken?” In diezelfde les hurkt Elvin neer bij een leerling wiens naam ze al vaak heeft moeten noemen. “Als ik je naam nog één keer moet noemen, dan ga je eruit. En mijn vraag aan jou is: gaat het werken? Want ik weet het niet, jij mag het zeggen. Wat denk je?” Wanneer Arin een leerlingengroepje naar een andere tafel probeert te verhuizen, laat ze in haar instructies merken dat iedereen erbij hoort: “Ehm, boys! Als jullie eens zó gaan zitten dat je het bord goed kan zien.” Eén leerling werkt niet mee, en tegen hem zegt ze: “Younes, jij ook, jij moet ook hier. Jij hoort er ook bij!”

De geobserveerde docenten geven dit soort grenzen grotendeels aan vanuit verbinding. Chris zegt hierover: “Je moet een beetje vanuit het begrip, dus echt vanuit die verbinding, moet je begrenzen, want anders gaat het gewoon niet werken.” Ze neemt als voorbeeld een leerling die wat te drinken mee heeft, terwijl dit niet mag: “‘Wil je dat blikje weg doen? Ik snap dat je wat wil drinken, maar dan pak je wat water.’ En dan laat ik het bij hen, en ga ik niet [staan kijken] ‘want ik snap het dat je dat vervelend vindt.’” Ze maakt het daarbij ook persoonlijk, met een opmerking als: “Ik zou zelf ook wel willen eten, maar dat doe ik ook niet, want we zijn nu in de les.”

Samenvattend: De participerende kunstdocenten maken aan het begin van het jaar duidelijk wat zij verwachten van het gedrag van de leerlingen. In hun lessen herinneren zij hun leerlingen voortdurend aan de

gedragsverwachtingen, door gewenst gedrag positief te benoemen, klein en luchtig te reageren op opvallend gedrag, door speelsheid en door mee te bewegen, bijvoorbeeld door een uitleg te geven bij iets dat niet mag.

4.3 RUIMTE GEVEN AAN LEERLINGEN (VERBINDING EN UITDAGING)

De kunstdocenten in dit onderzoek tonen op verschillende manieren het bieden van ruimte aan hun leerlingen.

Keuzevrijheid

Eén manier is het geven van tips, maar daarbinnen de leerling zelf te laten kiezen. Zo geeft Arin de leerlingen de kans om zelf materiaal en werkwijze te bepalen. In haar les loopt een leerling door het lokaal en zegt: “Ik ben niet creatief.” Arin loopt naar bord en roept hard: “Woh! Je bent creatiever dan je denkt hoor!” Ze opent wat sites op het scherm om voorbeelden te laten zien. De leerling loopt achter haar aan, kijkt en vraagt: “Mag ik ook gewoon wat uit mijn hoofd tekenen?” Arin: “Tuurlijk, wat jij wil!” Ze schakelt het scherm gelijk uit en de leerling gaat haar eigen weg. Zo laat ze de leerlingen zelf bepalen of en hoe ze haar tips willen gebruiken. Haar houding oogt daarbij nonchalant: ze snijdt in een doos en staat daarbij op een afstandje van een tafelgroep met leerlingen die niet met de opdracht bezig zijn. Al snijdende gaat ze in gesprek met het groepje.

Dara geeft de leerlingen ook zelf de keuze wanneer zij hen aan het eind van de les aanmoedigt om hun werk te laten zien: “Het leek mij wel leuk om effe een paar mensen ... dat die even hun werk omhooghouden. Als je dat nou zelf heel awkward vindt dan doe je het niet,

maar het is wel leuk voor de rest als je 'm even omhooghoudt.” De leerlingen kunnen er zelf voor kiezen of ze hun werk willen delen of niet.

Dezelfde docent geeft de leerling ruimte door keuzes te bieden: iets wel of niet doen. Toch spreekt ze zichzelf daarin soms tegen. Zo zegt ze tegen een leerling die eerder klaar is met de opdracht dat zij kan rondkijken bij anderen om hun aanpak te bekijken. Vervolgens heroverweegt ze haar voorstel ter plekke en draagt een nieuw alternatief aan, waarbij ‘even niets doen’ ook een optie is: “Maar je kan niet nu nog niks gaan zitten doen, de laatste tien minuten moet je toch iets bedenken. Wacht, ik denk even na.” De docent loopt even weg, keert dan terug en zegt: “We hebben eigenlijk nog een kwartier, en ik snap dat je het ongemakkelijk vindt om bij anderen te gaan kijken. Wat we ook kunnen doen: straks laten we iedereen even hun werk omhooghouden, zodat je kunt zien hoe ver iedereen is. Dan hoeft je niet rond te lopen, maar krijg je toch een idee.” Leerling Zazie reageert: “Ja, dat is beter.”

Aanwezig op achtergrond

In de observaties zien we ook situaties waarin docenten terloops ingrijpen in het leerproces van de leerlingen. Dara loopt rond en observeert de leerlingen wanneer ze zelfstandig werken. Ze blijft vaak stil staan en kijkt, ze heeft haar handen op haar rug en is met de stagiaire in gesprek, maar ze kijkt steeds het lokaal in. Ze grijpt niet voortdurend in, maar geeft een aanwijzing wanneer nodig. Op een bepaald moment is ze in gesprek met een leerling en hoort ze op een andere plek in het lokaal wat gebeuren. Ze blijft in dezelfde houding staan, met haar handen op de rug en draait haar hoofd naar het gebeuren, terwijl ze rustig doorpraat met de leerling. Kort zegt ze tegen de leerlingen die wat onrust veroorzaken “Niet

op elkaars tekening” en vervolgt dan haar gesprek. In het interview doet Dara voor hoe ze altijd gaat staan, rustig met een arm in haar zij:

“Ik ben best wel rustig. Maar niet heel dominant per se. Maar wat mij helpt: dus ik ga gewoon altijd wel staan. En ik probeer gewoon een beetje zo in het midden, dat iedereen me ziet. Ik kijk iedereen aan (...) Gewoon hier staan en even gewoon kijken.” (Dara)

Uitnodigen

Bij het niet-meedoen aan de les nodigen docenten de leerlingen zonder dwang uit om mee te doen. Elvin heeft een zacht gesprek met een leerling die ze al vaak heeft genoemd en die daar één keer boos om is geworden. Ze vraagt waarom hij boos werd. “Vond je het onterecht dat ik jouw naam noemde? Dat mag je tegen mij zeggen hè, als je dat onterecht vond.” Het antwoord is niet te verstaan voor de observant. “Wat denk je, gaat het nog werken vandaag? Wat is er nu voor jou fijn?” De leerling krijgt de gelegenheid het zelf opnieuw te proberen.

Dara zegt tegen een leerling die met zijn hoofd op tafel ligt: “ben je al ingestort? Heb je al wel een beetje een idee wat je wil voor latere dingetjes zou kunnen doen?” Leerling: “Nee.” Dara geeft hem de ruimte om even tot rust te komen en maakt een afspraak over de volgende dag:

“Wil het gewoon niet lukken meer? Kan ik dan wel met jou afspreken dat je voor nu een beetje rustig aan doet, omdat je niet zo lekker bent, dat we dan morgen effe aan het begin van de les effe samen gaan zitten, om te kijken wat je kan doen en dan kan ik je misschien een beetje helpen en dan zit de energie er wat meer in. Ja?” (Dara)

Finn gebruikt een uitdagende benadering om een leerling uit te nodigen aan het werk te gaan. Hij doet dit met humor en wat provocatie. Tegen een leerling die lang op wc was en daarna treuzelt zegt hij:

“Mara, duurt lang! Snijmat moet je pakken, kauw-gum uitspugen, snijden. Je hebt in een lesuur twintig centimeter gesneden. Telefoon in telefoontas. Go go go go. Go.” (Finn)

Mara geeft weerwoord. Finn zegt: “Nee, telefoonver-slaafde. Waarom doe jij selfies sturen op de wc?” De leerling moet grinniken en sputtert tegen. Finn loopt achter haar aan: “Snijen, snijmat. You can do it.” Mara loopt naar haar tafel en gaat aan het werk. Zo combineert Finn directheid en nabijheid om de leerling uit te nodigen het werkproces weer op te pakken.

Ruimte om los te laten

Sommige docenten voelen ook ruimte om af te wijken van het lesplan. Zo kwam Bo erachter dat differentiëren in tijd prettig was:

“Ik weet nu dat ze allemaal een ander tempo hebben ... en een andere interesse. Dus ik probeer wel klassikaal dingetjes te vertellen ... maar eigenlijk niet zo heel veel. Want ik vind het dan soms prettiger om in kleine groepjes van ... zijn er vier klaar, kom dan even bij me zitten ... dan kan ik even gewoon een kleine privé uitleg geven. (...) En ik vind het ook belangrijk dat ze het aan elkaar dan weer uit gaan leggen. Dus soms zijn ze met zes opdrachten tegelijk bezig eigenlijk.” (Bo)

Daarbij verwijzen meerdere docenten ernaar dat het soms druk kan lijken in een kunstlokaal, maar er dan juist veel gebeurt. Arin: “Dat het lokaal dan één grote zooi wordt. Dat geeft dan ook allemaal niet. Nee, lekker muziekje aan. Grapjes maken. Dat is gewoon genieten.” Finn zegt dat het soms een chaos lijkt, maar dat als je je telefoon pakt en ingezoomde foto’s maakt, je ziet hoeveel er eigenlijk gebeurt: “En dan zie je: die ene werkt nu samen met die. Klas 3 en klas 1 hebben even een overlegje. Die is heel geconcentreerd bezig met een zaag.”

Samenvattend: Docenten geven in de geobserveerde kunstlessen ruimte door tips te geven, en de leerling daarna te laten kiezen om hier wel of niet wat mee te doen. Sommige docenten zijn wat meer op de achtergrond (zowel verbaal als fysiek) aanwezig en geven van een afstand aanwijzingen. Als leerlingen niet meedoen, worden ze zonder dwang uitgenodigd om mee te doen. Sommige docenten creëren in hun kunstlessen ruimte voor chaos en spontane ingevingen.

4.4 HET WERKPROCES AANZWENGELLEN (UITDAGING)

De geobserveerde kunstlessen bestaan voor het grootste deel uit zelfstandig werken. Docenten lopen rond en stimuleren de leerlingen op verschillende manieren. Hierbij gaat het vaak om aan de slag gaan met de opdracht, bezig blijven en de opdracht afmaken. Daarbij zijn verschillende manieren van begeleiden te zien: *meedoen, aanmoedigen en meedenken*, en *feedback geven*. Deze benaderingen beschrijven we in de volgende alinea’s.

Meedoen

Het valt op dat een aantal docenten een actieve houding aannemen in de les en zelf ook bezig zijn met materialen en maken. Dit zagen we op verschillende manieren tijdens de observaties. Arin loopt tijdens de geobserveerde les veel rond met materialen zoals plankjes hout, stukjes karton. Ze ruimt op, snijdt karton. Ondertussen voert ze korte gesprekken met leerlingen. Arin zegt hierover in het interview: “Dat kan wel bewust zijn hoor, dat ik in de buurt ga zijn. Met iets anders bezig. (...) Of je leeft iets voor, je doet iets voor. Soms zijn het ook hele mooie gesprekken die je dan kan hebben met een leerling.”

Eén docent (Gwen) werkt heel kort mee aan de tekeningen van haar leerlingen. Dan neemt ze het potlood over, doet ze een klein stukje voor en kijkt de leerling mee. Dan geeft ze het potlood weer terug, en gaat de leerling zelf verder.

Arin gaat tijdens de observatie naast een leerling zitten die alleen werkt en weinig zegt. Arin werkt even mee aan het kunstwerk van de leerling, en praat tegen haar: “Dit wordt cool.” Ze loopt weer weg en komt later in de les weer bij de leerling zitten met een stapel geprinte foto’s: “Hee ik dacht, misschien kun je hier wel wat mee zo voor die achtergrond.” Vervolgens gaat ze op enkele meters afstand de foto’s bijsnijden met een papiersnijder, en raakt in gesprek met een andere leerling. Daarna loopt ze weer naar de tafel van de wat stillere leerling. “Kijk eens lieverd, deze. Kun je zelf kijken wat je ermee kan doen.” Leerling: “Dankuwel”, en Arin loopt weg. De leerlingen staan tegelijk op en gaan aan de slag.

Het voordoen of voorleven zet Finn bewust in, bijvoorbeeld om de spanning te doorbreken of om ervoor te zorgen dat de leerlingen zelf meer durven:

“Laatst moesten ze presenteren, en ik heb een afspeellijst (...) en die heet de Goochelshow (...) En dan vind ik een doek, en dan ga ik mezelf laten verdwijnen (...) En dat zorgt ook een beetje voor dat die spanning voor die presentatie een beetje weggaat. (...) Ik zet mezelf altijd meer voor lul dan dat zij iets moeten doen. Dus dan hoop ik maar dat zij denken: “Oh die man is zo gek. Dan durf ik die presentatie wel even te doen.” (Finn)

Aanmoedigen en meedenken

Veel docenten stellen aan leerlingen die vastlopen vragen om hen te helpen in hun denkproces, ze denken als het ware mee. Zo raakt Bo tijdens de geobserveerde les in gesprek met een leerling die nog niks heeft gedaan aan de opdracht. Hij blijkt niet te weten waar hij moet beginnen met de gegeven opdracht: een beeld maken bij een zelfbedachte quote. Bo vraagt: “Heb je een uitspraak die jij mooi vindt, die jij belangrijk vindt?” “Niet dat ik het in het Nederlands ken ofzo”, zegt de leerling. “In welke taal wel?” “Ja, Roemeens ofzo.” Al vragend helpt Bo de leerling om een Roemeense quote te bedenken, Roemeens blijkt zijn moedertaal. Wanneer dat is gelukt zegt ze: “En misschien kan je ook in dat thema een mooie achtergrond maken.”

Leerlingen worden door een aantal docenten aangemoedigd om iets anders of iets nieuws uit te proberen. Finn moedigt vaak aan door een instructie te geven en daarna: “dat kan jij” te zeggen. Bijvoorbeeld: “Dus je moet het hier misschien afsnijden dat het zo breed is als dit.” Hij loopt weg en zegt nog even terloops: “Dat kan jij”. Finn daagt de leerlingen steeds uit om iets anders te proberen, voornamelijk het testen van nieuwe technieken, die passen bij het idee van de leerling. Een voorbeeld hiervan is de volgende situatie waarbij drie

leerlingen samenwerken aan een affiche bij het thema oorlog. Finn stelt vragen om het idee helder te krijgen. Daarna draagt hij verschillende ideeën aan, gericht op de aansluiting tussen het concept en de vorm: “Ik zou hem in zwart-wit kopiëren. Dus zo. En dan moet hij even kleur hebben. Hoe ga je er kleur aan geven?” Leerling: “Gewoon allemaal verschillende materialen, denk ik. Gewoon verf, krijt, stift, potlood.” Finn in rap tempo:

“Je zou bijvoorbeeld ook een spons ... kijk, met deze dingetjes, het moet snel (...) Je moet je voorstellen, het is een oorlog, iemand heeft dit gemaakt. Er is een printer gevonden die kan zwart-wit printen. De affiche moet verspreid worden, maar je zit in zo’n loopgraaf. Dan moet je het doen met wat je dan hebt. Dus dat gevoel moet hier een beetje uitkomen.” (Finn)

Eén docent, Elvin, geeft gedurende de les veel complimenten als leerlingen hun idee aan haar vertellen. Een groepje leerlingen vertelt haar wat ze hebben gedaan. Elvin: “O mijn god! En wat is het verhaal?” De leerlingen vertellen het kort. Elvin roept uit: “Nice, dát is het verhaal!” Bij hetzelfde lesmoment kan een ander groepje nog niet zoveel laten zien. Elvin, bemoedigend: “Maar ik heb wél gezien dat jullie ermee bezig waren. En de objecten liggen nu anders dan eerst. Dus jullie hadden gewoon wat meer tijd nodig.”

Feedback geven

Tijdens het werkproces feedback geven op de producten die leerlingen maken, zagen we bij veel docenten. De feedback is veelal didactisch van aard, gaat over het werk en de vaardigheden die daarbij horen. Gwen kijkt op de tekening van een leerling. “Mona, je hebt je ogen

op je voorhoofd getekend lieverd.” De leerling lacht, en Gwen gumt op de schets van de leerling. “Ok, dit was de eerste lijn, die heb je goed, wat deden we daarna?” Gwen kijkt de leerling aan, de leerling wijst iets aan. Gwen: “In het...” Leerling: “Midden.” Gwen: “Midden.”

Dara geeft veel feedback gericht op het werk. Ze loopt rond, staat stil bij een tafel en kijkt naar de leerlingen die aan het werk zijn en naar hun schilderijen. Ze loopt met haar handen op de rug op één leerling af: “Gaaf het goed Joyce? Wat ga je nog allemaal doen met je tekening?” Joyce zegt: “De tafel.” Dan geeft Dara feedback: “Wat ik tof vind is dat je een beetje eigen interpretatie hebt, je hebt een soort van duistere versie gemaakt van het stillevens.” Joyce: “Geen idee.” En Dara specificeert haar feedback en benoemt wat er te zien is: “Ja, toch met een beetje een donkere achtergrond en dat licht dat hier zo fel schijnt en lijkt wel een beetje bloed dat rode of rode verf. Komt er nog een object bij of denk je dat je ‘m verder zo gaat uitwerken?”

Op een ander moment in de les pakt Dara een tekening van een leerling op en houdt die op afstand voor haar ogen omhoog: “Als je zo kijkt is het dan klaar of kan er nog iets? Wat ik heel tof vind is dat het bijna helemaal ingekleurd is, dat vind ik altijd heel prettig.” Een leerling die in de buurt zit kijkt mee: “Weet je wat je ook kan doen, je kan die tafel met die kleuren doen.” Dara zegt: “Mooie tip Shanya, lekker bezig” en geeft nog meer tips om de tekening verder af te maken.

Samenvattend: De kunstdocenten in dit onderzoek begeleiden hun leerlingen tijdens het zelfstandig werken om hen aan het werk te laten gaan en verder te brengen met hun opdracht. Sommige docenten doen letterlijk mee met hun leerlingen, door naast hen te gaan zitten of door in het lokaal met materiaal te werken. Docenten

denken mee met leerlingen door hen vragen te stellen. Ook moedigen ze hen aan door ideeën aan te dragen. En ze geven didactische feedback op het werk dat de leerlingen maken door te benoemen wat er te zien is of te zeggen wat er nog kan worden aangepast.

4.5 Routines inzetten rond het werken in het kunstlokaal (verbinding en uitdaging)

Voor sommige kunstdocenten werkt het om bepaalde routines te hanteren in de les, die zich voornamelijk afspelen rond het materiaalgebruik.

Materiaalgebruik en inrichting van het lokaal

Bij de inrichting van sommige lokalen is er bewust nagedacht over de manier waarop de leerlingen zich bewegen en met materiaal en docent omgaan. Finn heeft grote schuifkasten met glazen deuren waarin het materiaal goed zichtbaar is. Naast het lokaal is een gezamenlijke ruimte waar ook andere klassen met apparatuur werken tijdens de les. Arin heeft betonnen palen knalroze geschilderd en de docentenwerkplek afgebakend met markeringsstape, zodat het voor de leerlingen duidelijk is waar hun ‘zone’ ophoudt. De leerlingen van Dara werken in een grote U-vorm, in het midden staat een stillevens om na te tekenen. De leerlingen van Bo werken aan achthoekige tafels waaraan zij aanschuift voor informele kringgesprekjes. Elvin geeft les vanachter een hoge tafel, die als een soort sokkel dient waarop de leerlingen hun objecten presenteren. Op deze manieren wordt de interactie mede door de inrichting van het lokaal vormgegeven.

Daarnaast is omgang met materialen iets waar veel docenten bewust aandacht aan besteden. Gwen: “Aan

het begin van het schooljaar vertel ik de klassenregels: we gaan heel erg netjes met de materialen om. We maken dingen schoon aan het einde van de les.” Tijdens de observatie geeft Finn in het materialenhok een stuk kunststof aan een leerling. Daarbij zegt hij met een groots gebaar en veel nadruk: “Besef: Heel. Duur.” De leerling zegt: “Ja dat snap ik.” “Oké, niet dat je dit niet mag gebruiken, maar er even over nadenken hóe je het gebruikt.”

Docenten zetten leerlingen ook aan het werk in de omgang met materialen. Bo geeft leerlingen die snel klaar zijn, of heel druk zijn, een rol. Bijvoorbeeld om linoleum uit te leggen aan andere leerlingen. In het interview vertelt ze: “Dat kan ik 25 keer doen, maar dat kan een leerling ook voor mij doen. Dus dan maak ik ze even een hulpdocent of zo.” In de geobserveerde les benoemt ze een leerling die zich verveelt tot ‘hulpmeester’. “Ik heb nog twee lijmpotjes, wil je die ook even vullen?” Leerling, enthousiast: “Ja!” De rest van de les werkt deze leerling aan het vullen van de lijmpotjes. Bo checkt regelmatig hoe het gaat en moedigt aan, en noemt hem daarbij ‘meester’. In de les van Chris krijgt een leerling die al snel klaar is de opdracht de stiften op kleur in de kast te zetten. Hij vraagt aan Chris of de stiften op volgorde moeten worden gesorteerd. Chris zegt: “Dat is wel *preppy*, zoals jij dat zou zeggen”. Leerling: “Dat vinden we *aesthetic*.”

Ook Finn vertelt in de interviews dat hij leerlingen als hulp inzet in de klas, voornamelijk om de leerling dan te bekrachtigen. Als een leerling van klas 1 niets van de lasersnijder begrijpt, en Finn van een leerling uit klas 2 weet dat die goed met het apparaat kan werken, zegt hij: “Hé, jij kan het toch heel goed. Kan jij even helpen? Want ik weet het zelf ook niet meer.” Finn zegt hierover: “Doordat ik dat dan zo zeg, gaan ze elkaar helpen.

En als je dat in het begin een paar keer doet dan gaat het automatisch erna. (...) Het is echt magisch.”

Opruimen

Tijdens de interviews refereren docenten opvallend vaak aan het opruimen. Opruimen is een lesonderdeel dat aan het begin van de loopbaan vaak een factor van stress was, en rust en vertrouwen geeft als de docent er meer controle over heeft. Arin:

“Als ik merk dat een klas er echt moeite mee heeft, dan sla ik me aan het eind van de les voor de kop. Want dan ben ik aan het eind alles aan het opruimen. En dan weet ik, ik moet het de volgende les op het bord zetten. (...) En als ze dan eronderuit proberen te komen, dan kan je zeggen: ‘Ja maar kijk het staat toch op het bord, hee. (...) ik heb het gewoon voor jou mooi op het bord getypt.’” (Arin)

In de geobserveerde lessen zagen we dat de docenten het opruimen vaak vooraf aankondigen. Meestal loopt de docent rond tussen de leerlingen die nog aan het werk zijn. Zo zegt Dara richting het einde van de les terloops: “... en dan denk ik dat het al tijd is om een beetje te gaan opruimen, rustig aan.” Finn roept als aankondiging: “We gaan over drie minuten opruimen!” Daarna loopt hij rond en zegt hij hier en daar wat er straks opgeruimd moet zijn. Elvin vertelt heel precies wat ze verwacht voordat er opgeruimd wordt: “Laat de spullen los, kijk deze kant op en luister naar mij.”

Bij Bo lijkt het alsof de leerlingen al weten wat ze moeten doen. Wanneer zij het woord “opruimen” zegt, gaan alle leerlingen snel en actief aan de slag, zonder uitleg. Materiaal dat blijft liggen wijst Bo woordeloos met een liniaal en oogcontact aan, als een soort

dirigent. Bij Gwen moet de tafel met een nat doekje worden schoongemaakt, ook als er enkel met papier en potlood is gewerkt. Aan het eind van de geobserveerde les loopt zij rond: “Jongens, ruim je tafel op, maak je tafel schoon. Meiden hebben jullie je tafel met een nat doekje schoongemaakt?”

Routines speels vormgeven

Een aantal docenten vertellen dat zij hun eigen creativiteit kwijt kunnen door op een ludieke of artistieke manier invulling te geven aan routines. Zo laat Bo leerlingen die iets lenen een persoonlijk eigendom inleveren als borg. Bijvoorbeeld, bij een leerling die een potlood wil lenen: “Je mag het van mij lenen, als ik iets van jou mag lenen.” De leerling komt met een blok hout, gevonden in het lokaal. Bo: “Nee, ik wil een privé-eigendom van jou; een pinpas, je portemonnee, een ring, een schoen, vóór wat hoort wat.”

Chris heeft een kleurrijk systeem ontwikkeld om het materialengebruik en het opruimen daarvan ordelijk te laten verlopen. Alle materialen hebben een kleur die gekoppeld is aan de kleur van de tafel. De leerlingen zijn aan het einde van de les verantwoordelijk om de gekleurde materialen weer terug te doen in de gekleurde bakjes aan de muur “En dan kan ik op het einde ook gewoon vragen van: ‘de roze tafel mist nog een potlood, regel het even wat anders hebben we de hele week geen potlood.’” Het opruimritueel verloopt dan ook ordelijk in de geobserveerde les. Op luide toon kondigt Chris aan: “Zometeen gaan we opruimen, we hebben papier gebruikt, de mindmaps wil ik graag allemaal op de middelste tafel. (...). Let’s go, opruimen, opruimen, opruimen.”

Finn heeft een speciaal opruimnummer aanstaan op het digibord tijdens het opruimen: “Het leuke is dat mijn leerlingen dan wel meegaan, gaan meezingen. (...)

die hebben geen zin om op te ruimen. Maar door zo’n liedje ...”

Samenvattend: De participerende kunstdocenten hebben hun lokaal zó ingericht dat het een interactie aangaat met de pedagogiek. Ook hebben zij een routine gevonden voor het opruimen. Wanneer zij het opruimproces onder controle hebben, voelen zij ook controle in hun docentschap. Het opruimen wordt op verschillende manieren van tevoren aangekondigd. Voor het ritueel en materiaalgebruik zijn creatieve vormen bedacht, zoals een kleurensysteem, een opruimplaylist en een ruilsysteem. Materiaalgebruik is belangrijk in de les, en soms maken docenten de leerlingen medeverantwoordelijk. Dit varieert van opruim-hulpje tot het bewust bekrachtigen van leerlingen.

4.6 OPDRACHTEN EN VERWACHTINGEN

De docenten legden in de interviews en lessen vanwege onze focus op pedagogiek meestal de nadruk op de verbinding en niet zozeer op lesinhouden en de opdrachten. Omdat wij vermoeden dat de focus op verbinding samenhangt met de aard van de opdrachten en verwachtingen van de leerlingen, besteden we hier in deze paragraaf aandacht aan.

De opdrachten die de docenten aan hun leerlingen gaven in de geobserveerde lessen, beschreven we al in tabel 1 in hoofdstuk 3 (Methodiek). Hier benoemen we nog kort in welke mate de kunstopdrachten open of gesloten zijn: een aantal geobserveerde opdrachten zijn vooral gericht op resultaat en zijn gesloten (Gwen; Dara). Bij sommige opdrachten komt verbeelding kijken (Arin, Chris, Bo). Er is een maatschappelijke

opdracht (Elvin) en een open, conceptuele opdracht (Finn).

Gedurende de interviews vertelden de docenten verschillende verwachtingen te hebben van de inzet die de leerlingen tonen tijdens de les. Sommige verwachtingen zijn individueel, gelden niet voor de hele groep. Zo zegt Arin dat sommige leerlingen “klaar zijn voor de kunstacademie. Die probeer je dus uit te dagen. Terwijl een andere leerling, die kan helemaal niet knippen. Nou, dan hoop je gewoon dat ze aan het eind van jouw lessenreeks, dat ze in ieder geval een beetje rondjes kan knippen.” Bo zegt hierover: “Bij de ene leerling is de verwachting dat ze er zijn. En dat ze aangekleed op school komen, en dat ze een fijne dag hebben (...) Want ik kan niet van iedereen verwachten dat ze hun eigen artistieke ideeën erop loslaten. Want dat heeft niet iedereen in zich.”

Gwen vindt het instroomniveau van de leerlingen op beeldend gebied laag en probeert het niveau van haar eigen lessen ieder jaar meer omhoog te tillen. “We hebben ze echt in het begin hele makkelijke opdrachten gegeven en ik merk dat we elk jaar wel een stapje verder gaan.”

Voor sommige docenten ligt de nadruk niet zozeer op de beeldende ontwikkeling maar op de sociale ontwikkeling van de leerlingen. Chris: “Het doel bij mij is ook niet dat ze uiteindelijk het sublieme leren te begrijpen, maar dat ze iets creatiefs in zichzelf ontdekken en veel meer leren over normen en waarden met elkaar omgaan.” Elvin zegt over de rol van kunst en cultuur: “We laten ze in elk geval een beetje ontdekken... wie ben ik dan en waar kom ik vandaan, en wat is mijn aandeel binnen een heel geheel?” Bo benoemt dat ze hoopt te bereiken dat alle leerlingen trots zijn op hun eigen werk. “Dus dan gaan ze wel stralen daarin. Dus dat is een opwaartse spiraal eigenlijk.”

Sommige docenten hebben er begrip voor als leerlingen niets doen in hun les. Bo: “Er zijn er wel die weleens niets doen (...) dan zeg ik: dan geef je vandaag mentale ondersteuning aan de buurman. (...) bij mij komt het ook niet altijd uit mijn handen.” Chris ziet weleens dat leerlingen een moeilijke thuissituatie hebben of niet lekker in hun vel zitten. “Dan zeg ik weleens van: nou weet je, ga maar even 20 minuten wat op de iPad voor jezelf doen. Dan gaan we daarna tekenen of je gaat even een rondje lopen.” Andere docenten zijn iets strenger wat betreft het meedoen. Finn geeft aan dat hij niet verwacht dat leerlingen “alle kennis en alle creativiteit erin stoppen”, maar wel dat ze meedoen. “Je moet wel actief blijven bijdragen.”

Samenvattend: de opdrachten die docenten geven in de geobserveerde lessen hebben voor het grootste deel duidelijke kaders, met iets meer gesloten dan open opdrachten. Over het algemeen leggen de participerende kunstdocenten in hun verwachtingen van leerlingen meer de nadruk op de sociaal-emotionele kant, jezelf goed voelen, dan op hun beeldende prestaties. De ene docent vindt het genoeg als de leerling er is, de ander verwacht dat er aan een opdracht gewerkt wordt. Er is de gedeelde overtuiging dat leerlingen kunnen groeien van creativiteit en succeservaringen.



5. Conclusie en aanmoedigingen

In dit onderzoek staat de vraag centraal: *Wat is kenmerkend voor het pedagogisch handelen van kunstdocenten om een verbindend en uitdagend leerklimaat te creëren in het vmbo?* Om deze vraag te beantwoorden bestudeerden we eerst literatuur over hoe docenten een sterk pedagogisch leerklimaat kunnen neerzetten, vanuit de begrippen verbinding en uitdaging.

In het theoretisch kader dat we met de opgedane kennis en inzichten formuleerden, beschrijven we hoe een verbindend leerklimaat tot stand kan komen. Bij een *verbindend* leerklimaat gaat het om investeren in de relatie, gedragsverwachtingen overbrengen, kaders bewaken en spelgevoel ontwikkelen. Verbinding komt ook tot stand als de docent zichzelf als rolmodel voor het kunstenaarschap opstelt, de klas als een leer-gemeenschap ziet en met collega's een sterk team vormt. Daarnaast beschrijven we in het theoretisch kader hoe een *uitdagend* leerklimaat tot stand kan komen: door hoge verwachtingen en uitdagende opdrachten. Ook expliciete aandacht voor het creatieve proces en doordachte en specifieke feedback kunnen de motivatie en groei van de leerlingen bevorderen.

Met deze theoretische lens observeerden we zeven kunstdocenten in het vmbo tijdens hun lessen en interviewden we hen over hun pedagogische aanpak. De resultaten leiden tot vijf pedagogische strategieën. Deze strategieën zijn: 1) Grijp iedere mogelijkheid tot

verbinding aan; 2) Draag gedragsverwachtingen uit; 3) Geef ruimte aan leerlingen; 4) Zwengel het werkproces aan; en 5) Zet routines in rond het werken in het kunstlokaal. Strategie 1 en 2 vallen onder verbinding, strategie 3 en 5 vallen zowel onder verbinding als uitdaging en strategie 4 valt onder uitdaging.

We erkennen dat het kunstdocentschap grillig en dynamisch is, in een omgeving die constant in beweging is, en waarin factoren een rol spelen die niet altijd te beïnvloeden zijn.

Tussen verbinden en uitdagen zit een spanningsveld en in dit onderzoek zagen we ook dat wanneer er heel veel verbinding was, de focus minder op de artistieke uitdaging lag. Wisselwerking tussen pedagogiek en didactiek kan hierin de sleutel zijn. Als docenten didactisch kwalitatieve, open opdrachten ontwerpen kan de uitdaging al worden gefaciliteerd, en kan de verbinding ook via de opdracht tot stand komen. Ook kunnen docenten bewust switchen tussen verbindende gesprekken en uitdagende feedback.

De vmbo-kunstdocenten in dit onderzoek hebben bij uitstek het vermogen te verbinden. Gesprekjes, humor en gedragsverwachtingen zijn onmisbaar in iedere les, ook bij andere vakken. De geobserveerde kunstdocenten onderscheiden zich van andere docenten door de artistieke energie die ze in de schoolse dynamiek inbrengen. Zoals met speelsheid, routines, feedback en de inrichting van het lokaal. Hierbij grijpen pedagogiek en didactiek in elkaar.

In de volgende alinea's beschrijven we de vijf strategieën. Elke strategie sluiten we af met een aanmoediging voor kunstdocenten om dit artistieke vermogen in zichzelf te herkennen en te verbinden aan hun pedagogisch handelen.

5.1 GRIJP IEDERE MOGELIJKHEID TOT VERBINDING AAN

De verbinding tussen leerling en docent wordt het meest zichtbaar wanneer een leerling een glimp van zichzelf laat zien en de docent erop aanhaakt met humor, inleving, erkenning en confrontatie. Het onderhouden van die verbinding blijkt een constant gegeven in de lessen. Vanuit die relatie geven docenten vorm aan de lesactiviteiten die zowel binnen als buiten de kunstopdracht vallen.

De participerende kunstdocenten hechten veel waarde aan het welzijn van hun leerlingen. Om daaraan bij te dragen, besteden zij aandacht aan het opbouwen en onderhouden van een relatie met hun leerlingen. Investeren in de relatie tussen docent en leerling kan bijdragen aan een sterk pedagogisch klimaat (El Hadioui, 2022).

Aan het begin van het schooljaar besteden docenten expliciet aandacht aan kennismaking en in de lessen door het jaar heen grijpen ze terug op wat leerlingen vertelden. Vaak in de vorm van korte gesprekjes, in groepjes of individueel. Wanneer de leerling iets van zichzelf laat zien, besteden de docenten hier veel aandacht aan. Milner (2019), El Hadioui (2022) en Graham en Zwirn (2010) benadrukken de kansen die liggen in het voeren van dit soort korte gesprekjes in en rondom de les.

Kunstdocenten vertellen dat zij in kunstopdrachten en lesonderdelen ruimte creëren voor eigen interesses en achtergronden van leerlingen. In de geobserveerde lessen zagen we iets meer gesloten dan open opdrachten, waardoor de persoonlijke inbreng van de leerlingen varieert per les. In de lessen met gesloten opdrachten

gaan verbindende gesprekken vaak over persoonlijke zaken, maar staat dit meestal los van de inhoud van de opdracht. Vaak worden deze gesprekken geïnitieerd door de docent.

In de lessen met open opdrachten roepen de opdrachten vaak gesprekken op over de vrije inhoud van de opdracht. Hierbij vertellen de leerlingen impliciet over wat hen bezighoudt. Dit toont aan dat gesloten opdrachten minder uitnodigen tot persoonlijke inbreng in de opdracht zelf, waardoor het voeren van gesprekken grotendeels afhangt van de informele communicatieve stijl van de docent. Opdrachten met meer persoonlijke inbreng kunnen een ondersteuning zijn bij het opbouwen van een inhoudelijke relatie tussen docent en leerling.

VOOR MORGEN IN HET KUNSTLOKAAL

Grijp iedere mogelijkheid tot verbinding aan: als kunstdocent kun je je actief inzetten om je leerlingen te leren kennen, en daarbij reageren op subtiele aanknopingspunten. Daarmee kun je verbinding met je leerlingen tot stand brengen en onderhouden. Een open kunstopdracht die aanmoedigt tot persoonlijke inbreng kan deze verbindende gesprekken een impuls geven.

5.2 DRAAG GEDRAGSVERWACHTINGEN UIT

Gedragsverwachtingen worden aan het begin van het schooljaar expliciet verwoord en steeds onderhouden. Het is alsof ‘de regels van het spel’ met veel aandacht zijn geïntroduceerd en geoefend, en het spel daarna gespeeld kan worden. De herinnering aan de basisafspraken is constant aanwezig in de les en het overdragen hiervan lijkt een tweede, karakteristieke, natuur te zijn van de kunstdocenten.

De participerende kunstdocenten besteden in de eerste lessen van het schooljaar tijd aan het bespreken van het verwachte gedrag van de leerlingen. In veel literatuur over pedagogiek wordt gesteld dat dit effectief is (Kneyber, 2020; Bennett, 2022). We observeerden lessen in de loop van het schooljaar, dus we hebben het benoemen van de gedragsverwachtingen aan de start van het schooljaar niet waargenomen. Maar het valt ons op dat leerlingen lijken te weten wat er van hen verwacht wordt en dat de docenten de grenzen niet streng hoeven te bewaken.

Wanneer leerlingen worden aangesproken op hun gedrag, gaat het voornamelijk over ‘schoolse’ gedragingen, zoals taalgebruik, materiaalgebruik en de omgang met elkaar. Het begrenzen van dit soort gedrag is een voorwaarde om les te kunnen geven in het voortgezet onderwijs (Bennett, 2022). In de geobserveerde lessen gaat het in mindere mate over verwachtingen van leerlingen die specifiek zijn voor kunstlessen, zoals dat kunstenaar-docenten bewust kunstenaarsgedrag uitlokken (Hall & Thomson, 2016). Opvallend was dat leerlingen vaak individueel worden aangesproken, op zo’n manier dat niet de hele groep het hoort. Dit getuigt van culturele responsiviteit (Alhanachi et al., 2021), waarbij leerlingen geen gezichtsverlies lijden en de relatie tussen docent en leerling in stand blijft (El Hadioui et al., 2019).

Uit literatuur blijkt dat het voor de veiligheid in de groep belangrijk is dat gestelde kaders worden gehandhaafd (Banks, 2014). De docenten herinneren hun leerlingen tijdens de les voortdurend aan de gedragsverwachtingen, of corrigeren hen wanneer deze niet worden nageleefd. Dit aanspreken gebeurt met kleine ingrepen en steeds vanuit verbinding. Bijvoorbeeld: door gedrag te bevestigen, door luchtig te reageren op

opvallend gedrag of door uitleg te geven bij iets dat niet mag. Een aantal docenten stemmen doorlopend op een speelse manier af met de leerlingen, en lijken daardoor grip te hebben op de dynamiek in de klas.

VOOR MORGEN IN HET KUNSTLOKAAL

Draag gedragsverwachtingen uit: maak aan het begin van je les of lessenreeks duidelijk welk gedrag je van je leerlingen verwacht. Herhaal dat iedere les en bekrachtig het als het zich voordoet bij leerlingen. Wanneer correctie nodig is, doe dit non-verbaal, speels en als het kan een-op-een. Koppel de gedragsverwachtingen aan de kunsten, onderzoek bijvoorbeeld hoe kunstenaars in collectieven met elkaar omgaan en welk gedrag daarbij hoort. Vertaal dit naar de gedragsverwachtingen in de les.

5.3 GEEF RUIMTE AAN LEERLINGEN

Kunstdocenten creëren idealiter een omgeving waarin leerlingen zich binnen de gestelde kaders vrij voelen om aan artistieke opdrachten te werken. In dit onderzoek zagen we hoe de kunstdocent tijdens bepaalde lesmomenten in plaats van een stapje verder, een stapje terug deed om de leerling de ruimte te geven, in een afgebakende, veilige, leeromgeving.

Kunstdocenten geven hun leerlingen tijdens het zelfstandig werken tips, en laten hen daarna zelf kiezen om hier wel of niet wat mee te doen. Ze nodigen leerlingen die niets doen ook uit om mee te doen, eveneens vanuit hun eigen keuze. Die keuzevrijheid kan bijdragen aan het gevoel van autonomie (Ryan & Deci, 2000).

Een aantal docenten zijn niet heel dominant aanwezig in de les, maar bieden vanuit de achtergrond

een nabije aanwezigheid door rustig toe te kijken of door op de achtergrond te rommelen. Deze fysieke aanwezigheid op de achtergrond kan invloed hebben op de leerervaring van de leerling. Het relatief nieuwe onderzoeksgebied van belichaamd leren stelt dat het lichaam van de docent een niet te onderschatten rol speelt in de dynamiek van lesgeven en leren (Hegna & Ørbæk, 2021). Bij strategie 4 (Zwengel het werkproces aan) zeggen we hier meer over.

Docenten vertellen dat zij creativiteit en energie ervaren als zij zelf ruimte nemen in de les, bijvoorbeeld door spontane ingevingen. Dit zagen we vooral bij een docent die gebruik maakt van muziek en theatrale interventies, en een docent die vrijheid pakt in de marges van haar lessen en de vormgeving van haar lokaal. Deze aanpakken kunnen we in verband brengen met de overtuiging dat kunstlessen ruimte bieden voor een vrijere benadering, een aanpak die past bij het domein van de kunsten (Hall & Thomson, 2016; Haanstra et al., 2022).

Een mogelijke valkuil bij het bieden van ruimte is, dat als docenten veel autonomie geven, de inhoudelijke artistieke expertise van docenten naar de achtergrond verdwijnt. Leerlingen kunnen dan het gevoel hebben dat ze aan hun lot worden overgelaten in het creatieve proces (Mariguddi, 2022; Haanstra et al., 2022). Tegelijkertijd vergt het juist veel (artistieke) expertise en ervaring om een omgeving te creëren waarin leerlingen groeien en risico's durven te nemen (Mariguddi, 2022). Docenten zouden zich hier voortdurend in moeten ontwikkelen (De Voogd et al., 2024).

Tijdens enkele momenten zagen we de docent de leerlingen aanmoedigen tot het nemen van risico's, vooral door uit te dragen: probeer het maar, kijk maar waar je uitkomt. We zagen ook lessen waarin leerlingen op een heel liefdevolle manier, in een veilige zone

blijven. Hierin wordt de tegenstelling tussen verbinding en uitdaging zichtbaar. Waar verbinding veilig is, kan uitdaging risicovol en ongemakkelijk worden.

VOOR MORGEN IN HET KUNSTLOKAAL

Geef ruimte aan leerlingen: als kunstdocent heb je de taak om de leerling vanuit veilige verbinding buiten de comfortzone uit te nodigen. Hiervoor is ruimte nodig en een houding die geoeft moet worden. Leef de vrijheid en het experimentele karakter van het domein van de kunsten voor, door zelf ruimte te nemen binnen de kaders van de schoolse setting. Onderzoek hoe je die ruimte overbrengt aan de leerlingen in je lichaamshouding, je woordkeuze en het lokaalgebruik.

5.4 ZWENGEL HET WERKPROCES AAN

De kunstdocenten in dit onderzoek laten zien dat het beeldend begeleiden een dynamisch proces is. Tijdens het zelfstandig werken zijn docenten aanwezig bij het proces van hun leerlingen en zijn zij voortdurend alert op waar contact of input nodig is. Ze tonen diverse manieren om een impuls te geven aan het werkproces van de leerlingen, van sturend tot open, van de zijlijn tot ertussen.

Een groot deel van de geobserveerde kunstlessen bestaat uit zelfstandig werken aan een individuele of samenwerkingsopdracht. Tijdens het zelfstandig werken lopen de docenten rond en gaan zij in gesprek met de leerlingen. Daarbij ligt de nadruk op het starten met de opdracht en aan de gang blijven. In een aantal lessen is het doel vooral het aan het werk krijgen van de leerlingen. Daar worden veel opmerkingen gemaakt over de inzet of de aanpak van de leerlingen.

Om de leerlingen aan de gang te krijgen of te houden, werken een aantal docenten actief mee met hun leerlingen, of lopen rond in de groep met materialen. Naast dat lichaamshouding belangrijk is bij het vangen en sturen van de aandacht van de leerlingen, kan belichaamd lesgeven ook in dienst staan van het beeldend proces (Bremmer & Nijs, 2024). Door gebaren te gebruiken of door zelf aan de slag te gaan met materialen, lokken docenten in dit onderzoek maakgedrag uit bij hun leerlingen. Zij leven door middel van actieve, soms theatrale gedragingen, kunstenaarsgedrag voor (Hall & Thomson, 2016; Van Dalen-Preuter, 2021). Deze docenten geven een idee van hoe vrij werken en experimenteren eruitziet, en wakkeren dat aan bij hun leerlingen.

Wat kunstdocenten in dit onderzoek ook veel doen, is leerlingen vragen stellen om in een gezamenlijk gedachteproces te komen. Al vragend komen de leerlingen tot een eigen oplossing of idee (Sawyer, 2017). Sommige docenten moedigen de leerlingen aan om nieuwe technieken en materialen te proberen. Enkele docenten gebruiken bemoedigende woorden of complimenten. Wanneer er sprake is van concrete feedback over het werk zelf, in taal die bij het kunstvak past, ontstaan er leermomenten die over de vakinhoud gaan (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

VOOR MORGEN IN HET KUNSTLOKAAL

Zwengel het werkproces aan: in de lesvoorbereiding kun je nadenken over de verschillende manieren waarop je een impuls kan geven aan het werkproces van de leerlingen. Je hebt veel invloed op het in de maakstand krijgen van de leerlingen, door je fysieke aanwezigheid en door (verbindende) opmerkingen te maken. Wanneer leerlingen aan de slag zijn, is constructieve feedback op de inhoud belangrijk, zodat er ook echte artistieke stappen (uitdaging) gemaakt kunnen worden.

5.5 ZET ROUTINES IN ROND HET WERKEN IN HET KUNSTLOKAAL

Les na les moet er worden opgeruimd, en de toestand van een lokaal na een les voelt voor kunstdocenten als een graadmeter voor de pedagogische kwaliteit van hun les. Wanneer er plezier komt in dit terugkomende ritueel, wordt dat als bekrachtigend ervaren. Uit de verhalen van de docenten blijkt ook dat het gebruik van het materiaal en het klaslokaal een essentieel onderdeel van hun docentschap is.

Veel docenten noemen de opruimroutine als essentieel onderdeel van de les. Zij besteden hier aandacht aan en ondervinden dat het hen helpt om dit gestructureerd te organiseren. We zien dat de aankondiging van het opruimen een signaal is voor allerlei opruimactiviteiten. In elke geobserveerde les is er sprake van een opruimroutine. Routines zorgen ervoor dat leerlingen weten wat zij kunnen verwachten en wat er van hen wordt verwacht (Vernooij, 2022). In het kunstonderwijs krijgen de routines bij sommige docenten een extra dimensie, richting het absurde en onverwachte (Hall & Thomson, 2016). In enkele lessen vielen een aantal routines op in creativiteit in hun theatrale of visuele uitvoering. We zien hier veel potentie in.

In de geobserveerde lessen wordt omgang met materiaal op verschillende manieren benaderd. Er zijn momenten waarop docenten leerlingen bewust maken van zorgvuldig omgaan met materiaal: leerlingen die zich vervelen worden als hulpje ingezet om hen verantwoordelijkheid te geven. Bijvoorbeeld: de docent laat de ene leerling iets uitleggen aan een andere leerling. Dit

helpt bij het creëren van een leergemeenschap waarin leerlingen leren van elkaars expertises (Heijnen, 2015).

De lokalen zijn zo ingericht dat de docent in gesprek kan met de leerlingen, of dat leerlingen goed en zelfstandig bij het materiaal kunnen. Volgens Haanstra (2001) speelt het kunstlokaal een belangrijke rol in het uitnodigen van experimenteren en interactie. Open werkplekken, flexibel materiaalgebruik en het laten zien van *work in progress* kunnen daarbij helpen. Sommige docenten gaan hier praktisch mee om, soms zijn er ludieke vormen zoals een kleursysteem voor het ordenen van materiaal en gereedschap. Of zijn tafels in een kring geplaatst, kasten op een strategische plek neergezet en lokken bepaalde plekken door hun inrichting uit tot interactie. Deze inrichtingsvormen helpen ook bij de pedagogiek, ze zijn onderdeel geworden van omgang met het vak. Op dit vlak moeten kunstdocenten in het voortgezet onderwijs wel hun eigen verbeeldingskracht aanzetten, omdat het gemiddelde schoolgebouw een sturend interieur heeft.

VOOR MORGEN IN HET KUNSTLOKAAL

Zet routines in rond het werken in het kunstlokaal: wanneer je de vrijheid voelt om de inrichting en de routines samen te laten vallen met je pedagogische aanpak, kan er een wisselwerking ontstaan die bevorderlijk is voor het leerklimaat. Zet hierbij je creativiteit in. Als de leerlingen, dankzij de inrichting en routines, zelfstandig met materiaal mogen omgaan, kan deze verantwoordelijkheid zowel verbinding (het vertrouwen) als uitdaging (zelfstandigheid en experiment) stimuleren.

5.6 KRITISCHE REFLECTIE EN BEPERKINGEN

Een positieve relatie tussen docent en leerling is volgens de participerende kunstdocenten een belangrijke factor

voor een sterk pedagogisch leerklimaat. Omdat we geen leerlingen hebben gesproken, kan niet worden gecontroleerd of de leerlingen in de geobserveerde klassen zich daadwerkelijk gezien en gewaardeerd voelen. Daarvoor zou ook het leerlingperspectief moeten worden onderzocht, bijvoorbeeld met een enquête onder leerlingen na een geobserveerde les.

Uit gesprekken met de docenten blijkt dat zij vooral verwachtingen hebben omtrent het gedrag van leerlingen, hun welzijn en het meedoen met de les. Hier wordt in de meeste geobserveerde lessen ook zichtbaar veel aandacht aan besteed, meer dan aan de beeldende ontwikkeling. Dit zou erop kunnen wijzen dat de vmbo-doelgroep vraagt om nadruk op de sociaal-emotionele kant van de ontwikkeling van leerlingen. Maar deze focus zou juist ook iets kunnen vertellen over de overtuigingen van kunstdocenten die werken in het vmbo. Om hierachter te komen is meer onderzoek nodig.

De geobserveerde lessen verliepen kalm, zonder grote interventies van de kunstdocenten. Uit de literatuur en uit de verhalen van de docenten blijkt dat de sleutel hiervoor in het begin van het schooljaar ligt, wanneer docenten de gedragsverwachtingen uitspreken. Observeren hoe kunstdocenten hun pedagogisch klimaat bewerkstelligen vanaf hun eerste les is interessant voor een vervolgonderzoek.

We moedigen in dit rapport docenten aan pedagogiek en creativiteit samen te laten vallen, en inspiratie op te doen uit het domein van de kunsten. Als ondersteuning hierbij zouden we concrete voorbeelden uit participatieve of sociale kunstwerken kunnen beschrijven en deze koppelen aan de strategieën.

Biografie

Meldrid Ibrahim is docentenopleider aan de Breitner Academie (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, AHK) en onderzoeker aan het lectoraat Kunsteducatie (AHK). Zij is coauteur van verschillende (kunst) onderwijsmethodes.

Gina Sanches is docentenopleider aan de Breitner Academie (Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, AHK) en onderzoeker aan het lectoraat Kunsteducatie (AHK). Zij is kunstdocent op het Spinoza Lyceum in Amsterdam.

Literatuurlijst

- Agirdag, O., Bennett, T., & Guérin, L. (2025). *Gedrag in crisis. De omvang van het probleem en de effecten op leerlingen en docenten*. Academica University of Applied Sciences.
- Alhanachi, S., De Meijer, L., & Severiens, S. (2021). Improving culturally responsive teaching through professional learning communities. A qualitative study in Dutch pre-vocational schools. *International Journal of Educational Research*, 105(3), 101698.
https://www.researchgate.net/publication/346910277_Improving_culturally_responsive_teaching_through_professional_learning_communities_A_qualitative_study_in_Dutch_pre-vocational_schools
- Asher, S. R., & Weeks, M. S. (2014). Loneliness and belongingness in the college years. In R. J. Coplan & J. C. Bowker (Eds.), *The handbook of solitude: Psychological perspectives on social isolation, social withdrawal, and being alone* (pp. 283-301). Wiley Blackwell.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Banks, T. (2014). Creating positive learning environments: Antecedent strategies for managing the classroom environment & student behavior. *Creative Education*, 5(7), 519-524.
<http://dx.doi.org/10.4236/ce.2014.57061>
- Bennett, T. (2022). *Regie in de klas*. Phronese.
- Boeije, H., & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Boom.
- Bremmer, M., Heijnen, E., Hotze, A., Pijls, M., Beamer, E., & Roos, N. (2021). ArtsSciences designathon: Solving complex problems in interdisciplinary teams. *European Journal of STEM education*, 6(1), 11.
- Bremmer, M., & Nijs, L. (2024). Belichaamd leren en doceren in kunsteducatie. *Cultuur + Educatie*, 23(68), 6-29.
- Bremmer, M., Heijnen, E., & Haanstra, F. (2024). *Wicked Kunsteducatie*. Valiz.
- CBS. (2024, 22 november). *Onderwijs - Integratie en Samenleven 2024*.
<https://longreads.cbs.nl/integratie-en-samenleven-2024/onderwijs/>
- Davis, B., & Sumara, D. (2010). 'If things were simple...': complexity in education. *Journal of evaluation in clinical practice*, 16(4), 856-860.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2010.01499.x>
- De Voogd, L., Van Olst, P., Snoek, M., Verdoner, N., Mayo, A., & Van Woerkum, W. (2024, 16 februari). *Bouwstenen voor breedvormend onderwijs, zonder voorschrijvend te zijn*.
<https://nivoz.nl/nl/nro/bouwstenen-voor-breedvormend-onderwijs-zonder-voorschrijvend-te-zijn>
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Ebbens, D., & Ettekoen, S. (2015). *Samenwerkend leren*. Noordhoff.
- El Hadioui, I. (2015). *Hoe de straat de school binnendringt. Denken vanuit de pedagogische driehoek van de thuiscultuur, de schoolcultuur en de straatcultuur*. Van Genneep.
- El Hadioui, I. (2022). *Grip op de mini-samenleving*. Van Genneep.
- El Hadioui, I., Slootman, M., El-Akabawi, Z., Hammond, M., Mudde, A. L., & Schouwenburg, S. (2019). *Switchen en klimmen. Over het switchgedrag van leerlingen en de klim op de schoolladder in een grootstedelijke omgeving*. Van Genneep.
- Flamez, E., Claes, E., & Ari, C. (2024). Professionele leergemeenschap- en etnisch-culturele diversiteit in het secundair onderwijs: Lessen van en voor de lerarenopleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 45(2), 60-78.
<https://doi.org/10.63379/bz98vs09>
- Geerts, W., & Van Kralingen, R. (2020). *Handboek voor leraren*. Couthino.
- Graham, M. A., & Zwirn, S. G. (2010). How being a teaching artist can influence K-12 art education. *Studies in Art Education*, 51(3), 219-232. <http://www.jstor.org/stable/40650510>
- Haanstra, F. (2001). *Kunstzinnige oriëntatie en culturele context: kunsteducatie in sociaal-cultureel perspectief*.
- Haanstra, F., Dieleman, C., Van Hoek, E., Reus, L., & Schönau, D. (2022). *Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie?* Lectoraat Kunsteducatie, Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hall, C., & Thomson, P. (2016). Creativity in teaching: what can teachers learn from artists? *Research Papers in Education*, 32(1), 106-120.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2016.1144216>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hegna, H. M., & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420-441.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>

Heijnen, E. (2015). *Remixing the art curriculum: How contemporary visual practices inspire authentic art education*. Proefschrift Radboud Universiteit Nijmegen.

Hiemstra, K., Schoones, J., De Loo, O., & Robijns, M. (2013). *Omgaan met verschillen op het snijvlak van pedagogisch en didactisch handelen*. APS.

Hoekstra, M. (2015). The problematic nature of the artist teacher concept and implications for pedagogical practice. *International Journal of Art & Design Education*, 34(3), 349-357. <https://doi.org/10.1111/jade.12090>

Hooijsma, M., & Efat, A. (2023). *Wat zijn kenmerken van een goed pedagogisch klimaat voor zeer moeilijk lerende kinderen in het speciaal (basis)onderwijs?* Kennisrotonde.

Inspectie van het Onderwijs. (2019). *Motivatatie om te leren. Motiverende kenmerken van het voortgezet onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>

Klaassen, C. (2012). *De pedagogische voorbeeldfunctie van de leerkracht*. Radboud Universiteit.

Kneyber, R. (2020). *Orde houden, vernieuwde editie*. Phronese.

Kuster, D., Bain, C., Newton, C., & Milbrandt, M. (2010). Novice art teachers: navigating through the first year. *Visual Arts Research*, 36(1), 44-54. <https://doi.org/10.5406/visuartsrese.36.1.0044>

Maarleveld, O., & Kortland, H. (2020). Beeldend reflecteren: een nieuwe beoordelingsmethode voor praktisch beeldend werk in het voortgezet onderwijs. In F. Haanstra (red.), *Beoordelen in de kunstvakken: instrumenten en onderzoek* (pp. 115-125). Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.

Mariguddi, A. (2022). Tensions, issues and strengths of Professor Lucy Green's model of informal learning. *Music Education Research*, 24(4), 442-454. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2074383>

Milner, H. (2019). Culturally responsive classroom management. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.782>

Mueller, C. M., & Dweck, C. S. (1998). Praise for intelligence can undermine motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 33-52. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.75.1.33>

Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-ii_a97db61c-en.html

Renders, A. (2017). *Van verwijdering naar verbinding Conflicthantering binnen de bovenbouw van de afdeling VMBO Basis/Kader*. Sondervick College.

Rubie-Davies, C., Meissel, K., Alansari, M., Alansari, M., Watson, P., Flint, A., & McDonald, L. (2020). Achievement and beliefs outcomes of students with high and low expectation teachers. *Social Psychology of Education*, 23, 1173-1201. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09574-y>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Sawyer, R. K. (2017). Teaching creativity in art and design studio classes: a systematic literature review. *Educational Research Review*, 22, 99-113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2017.07.002>

Slooter, M. (2018). *De zes rollen van de leraar. Handboek voor effectief lesgeven*. Pica.

Teitler, P. I. (2009). *Lessen in orde. Handboek voor de onderwijspraktijk*. Coutinho.

Thompson, E., & Wheeler, P. (2008). Learning environment: Creating and implementing a safe, supportive learning environment. *Journal of Family Consumer Sciences Education*, 26(2), 33-43.

Van Dalen-Preuter, H. (2016). De leraar een voorbeeld?! In H. Vermeulen (red.), *Gids volg het spoor*. Lectoraat Christelijk leraarschap.

Van Dalen-Preuter, H. (2021, 26 oktober). *Goed voorbeeld doet goed volgen?* Theologie.nl.

Vernooij, K. (2022). Cruciale leraarvaardigheid voor effectief onderwijs, het belang van goed klassenmanagement. *OnderwijsTijd*, 2(3), 2-8. <https://expertis.nl/wp-content/uploads/Kees-Vernooij-Het-belang-van-goed-klassenmanagement.pdf>

Voss, T., Wagner, W., Klusmann, U., Trautwein, U., & Kunter, M. (2017). Changes in beginning teachers' classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002>

COLOFON

GEWOON HELE CHILLE LESSEN

Een verbindend en uitdagend pedagogisch leerklimaat in de vmbo-kunstklas

door

Meldrid Ibrahim en Gina Sanches

redactie

Marie-José Kommers

eindredactie

Sanne Kersten

grafisch ontwerp

MeeusOntwerpt

met dank aan:

de participerende scholen, docenten en leerlingen die de deuren van het kunstlokaal voor dit onderzoek geopend hebben.



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Uitgever: Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Lectoraat Kunsteducatie

Het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten richt zich op kennisontwikkeling en onderwijsontwikkeling op het gebied van kunst- en cultuureducatie. Het lectoraat wordt geleid door de lectoren Melissa Bremmer en Emiel Heijnen.

www.ahk.nl/onderzoek

ISBN: 978-90-71681-74-5

Vragen? Reageren? Geïnteresseerd in een presentatie van het onderzoek in je netwerk of team? Mail naar lectoraatkunsteducatie@ahk.nl

2025 Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties. Dit werk valt onder een Creative Commons NaamsvermeldingNietCommercieelGeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Bijlages

1. INTERVIEWLEIDRAAD
2. TAAKVERDELING
3. CODES EN DEFINITIES
4. CONSENTFORMULIER DOCENT

BIJLAGE 1 INTERVIEWLEIDRAAD

Methode:

Vooraf:

De vragen (zonder de kopjes ‘doorvragen’) sturen we vooraf, zodat de docenten er alvast over kunnen nadenken. Met mededeling dat we niet verwachten dat ze straks met een klip en klaar antwoord komen, maar dat ze dan wel vast de vragen kunnen laten sudderen ter voorbereiding van het gesprek.

Tijdens groepsgesprek:

- Onderzoekers leiden het in. Het doel is om de verschillende werkwijzen die er zijn boven water te krijgen. Dat we heel nieuwsgierig zijn, dat er geen goed of fout is, en dat er een gesprek zal ontstaan. In de data-analyse zal de informatie niet aan de persoon worden megekoppeld.
- Drie rondes van 25 min.
- De vragen liggen op vellen op tafel, participanten schrijven steekwoorden op in stilte.
- De onderzoekers hebben om en om leiding (per ronde). Ze introduceren de vragen, faciliteren het gesprek en vragen door.
- De participanten worden actief uitgenodigd om met elkaar het gesprek aan te gaan en elkaar ook te bevragen.
- Onderzoekers: brengen de structuur aan in het gesprek en vragen door.

Vragen:

Verbinding

1. Wat is kenmerkend geweest voor de ontwikkeling van jouw pedagogische aanpak?
2. Denk aan een les waarin er sprake was van een positief leerklimaat. Welke factoren droegen bij aan het creëren van dit klimaat?

Uitdaging

3. Wat zijn je verwachtingen van je leerlingen?
4. Hoe zou je de balans beschrijven tussen de relatie die je met je leerlingen hebt en de artistieke vaardigheden die je wil dat zij ontwikkelen?

Ontwikkeling als docent

5. Denk aan jezelf als startende kunstdocent. Welke tip zou je jezelf nu geven?
6. Op welke momenten voor of tijdens een les ervaar je dat je pedagogisch handelen artistiek of creatief is?

BIJLAGE 2 TAAKVERDELING

Planning lesobservaties en interviews, taakverdeling
tussen onderzoeker A en B

Participant	Lesobservatie				Interview			
	Les observatie	Transcriptie	In Word doc	In Excel	Interview	Transcriptie	In Word doc	In Excel
Arin	A X		B X	A X	A X	X	B X	A X
Bo	B X	X	A X	A X	B X	X	B X	A X
Chris	B X	X	B X	A X	A X	X	B X	B X
Dara	A X	X	B X	A X	A B X	X	A X	B X
Elvin	B X		A X	B X	A B X	X	A X	B X
Finn	B X	X	A X	B X	B X	X	A X	B X
Gwen	A X		B X	A X	B X	X	A X	B X

BIJLAGE 3 CODES EN DEFINITIES

	Richtlijn: opmerkingen en observaties over:
Didactiek	
Opdracht	De inhoud van de opdracht, de lesactiviteit
Doel	Het leerdoel, lesdoel, grotere doel (voor de leerlingen)
Planning	De tijdsplanning / volgorde van de lesactiviteiten
Routines	Gewoontes die (ogenschijnlijk) altijd op deze manier gaan
Visualisatie	Visuele manieren van informatieoverdracht aan de leerlingen (bijv. lesstof, opdracht, routines)
Inrichting	De manier waarop het lokaal / de werkruimte is ingericht
Pedagogische interventie	Een geplande / voorbereide interventie gericht op gedrag / relatie leerlingen
Spontane ingeving	Inspelen op het moment dat zich aandient
Verbinding	
Relatie	De verbinding aangaan, contact zoeken en maken
Interesse tonen	Interesse tonen in bezigheden, vrije tijd en denkwereld leerlingen
Met humor reageren	Reageren met een grapje (gepland)
Erkennen	Emoties en behoeftes van leerlingen benoemen / erkennen
Sociale normen	Sociale normen, codes, gedragsverwachtingen
Grenzen aangeven / bewaken	Het aangeven en bewaken van grenzen
Gedeelde aansprakelijkheid	Leerlingen elkaar (laten) helpen en steunen, verantwoordelijkheden delen
Uitdaging	
Ruimte laten	Een bepaalde mate van vrijheid die geboden wordt
Verwachting: artistiek	Verwachtingen op artistiek / inhoudelijk vlak
Verwachting: bezig zijn	Verwachtingen dat leerlingen aan het werk zijn, aan de opdracht beginnen en deze afmaken
Voorleven	De docent als rolmodel, een voorbeeld voor de leerlingen waartoe zij zich kunnen verhouden
Risico	Pogingen om leerlingen flink uit hun comfortzone te brengen, om stappen op onbekend terrein te zetten

Compliment geven	Een positieve opmerking over werk, werkproces, houding of andere kenmerken/gedragingen
Feedback geven	Opmerkingen over en gesprekken over het werk van de leerlingen
Meedenken	Vragen of opmerkingen die het gedachteproces van de leerling zichtbaar maken, en in die gedachtegang meegaan
Aanmoedigen	Opmerkingen om leerling op gang te brengen, op nieuwe ideeën te brengen en het geloof in eigen kunnen te bevorderen
Geloof in eigen kunnen (docent)	
Zelfkennis	Opmerkingen die gaan over de houding, intentie, ontwikkeling van docent zelf
Docententeam	Opmerkingen die gaan over de samenwerking met collega's, al dan niet in de kunstsectie
Aandacht voor vmbo	Opmerkingen die specifiek gaan over belang van dit onderzoek

BIJLAGE 4 CONSENTFORMULIER DOCENT



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Informatie voor docenten aan onderzoek Kunstpedagogiek [mei – december 2024]

Beste kunstdocent,

In een of enkele van uw lessen zal er een onderzoek plaatsvinden over de pedagogische aanpak van de kunstdocent. Voordat het onderzoek begint, is het belangrijk dat u op de hoogte bent van de doelen en procedures van het onderzoek. Lees daarom onderstaande tekst.

Doel van het onderzoek

Het onderzoek gaat over de manier waarop de kunstdocent lesgeeft. Hoe zorgt die voor een goede sfeer? Hoe gaat de klas aan het werk? Hoe bouwt de docent een band op met de leerlingen? Hier kunnen startende kunst-docenten veel van leren.

Gang van zaken tijdens het onderzoek

Tijdens lesbezoeken op de scholen zal de onderzoeker informatie verzamelen d.m.v. observaties en video-opnames van de docent in de klas tijdens de lessen.

Tijdens een op een ander moment gepland interview zal de onderzoeker informatie verzamelen door notities en audio-opnames te maken.

Vertrouwelijkheid van gegevens

Alle onderzoeksgegevens blijven vertrouwelijk en worden anoniem verwerkt. Dit betekent dat uw naam niet zal worden opgenomen in de onderzoeksrapportages. Video-opnames zullen niet worden gebruikt in het onderzoeksverslag of bij presentaties en bij de afronding van het onderzoek worden verwijderd.

Vrijwilligheid

Uw deelname aan het onderzoek is vrijwillig. U mag altijd de door u gegeven instemming intrekken.

Wilt u het antwoordformulier uiterlijk 20 september terugsturen per email? Bij voorbaat dank!

Nadere inlichtingen

Mocht u vragen hebben over dit onderzoek, dan kunt u zich wenden tot Gina Sanches en Meldrid Ibrahim via gina.sanches@ahk.nl en meldrid.ibrahim@ahk.nl

TOESTEMMINGSVERKLARING

Dit formulier hoort bij de schriftelijke informatie die u heeft ontvangen over het onderzoek Kunstpedagogiek waar u aan deelneemt. Met ondertekening van dit formulier verklaart u dat u de deelnemersinformatie heeft gelezen en begrepen en akkoord gaat met de gang van zaken zoals deze staat beschreven.

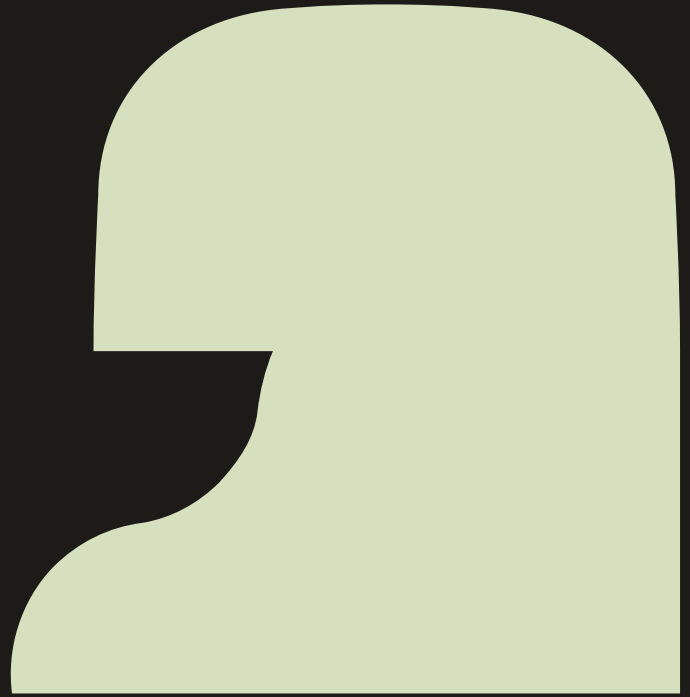
[DEELNEMENDE KUNSTDOCENT]

“Ik heb de informatie gelezen en begrepen en geef toestemming voor deelname aan het onderzoek en gebruik van de verkregen gegevens.”

Datum:.....

Naam docent:

Handtekening





**Lectoraat Kunsteducatie
Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten**