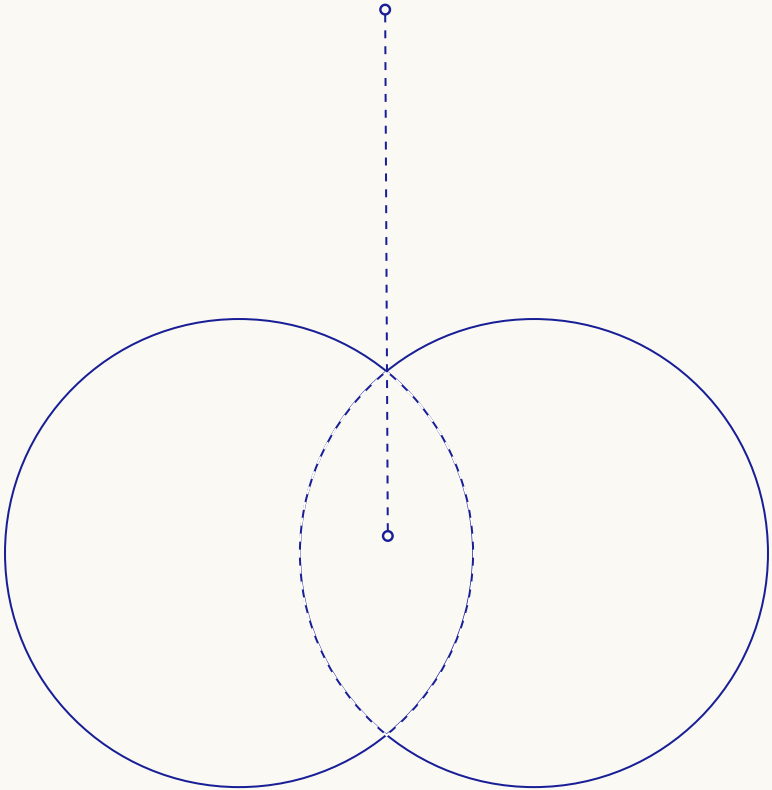


Veilig versus onveilig:

De *(on)bevanging leerruimte* tussen de comfort zone, vrijheid en uitdaging in het kunst(vak)onderwijs.



ISABELLA ROSA GIACOMELLI

23 MEI 2023

BACHELOR THESIS – BREITNER ACADEMIE (AHK), DT2A
DEELTIJD DOCENT BEELDENDE KUNST EN VORMGEVING

Veilig versus onveilig:

De *(on)bevangen leerruimte* tussen
de comfort zone, vrijheid en uitdaging
in het kunst(vak)onderwijs.

ISABELLA ROSA GIACOMELLI

23 MEI 2023

BACHELOR THESIS – BREITNER ACADEMIE (AHK), DT2A
DEELTIJD DOCENT BEELDENDE KUNST EN VORMGEVING



INHOUDSOPGAVE

Aanleiding	7	De (on)bevangen leerruimte in de praktijk	33
Onderbuikgevoel	7	Kunst(vak)docenten – het creëren van een balans	33
		<i>Hiërarchische cultuur</i>	34
		<i>Veiligheid</i>	34
		<i>Creatieve comfort zone</i>	35
		<i>Creatieve risico's</i>	35
		<i>Creatief uitdagen</i>	35
		<i>Balans</i>	35
		<i>Contextafhankelijk</i>	36
		Deelconclusie: beïnvloedbare factoren van de (on)bevangen leerruimte & pedagogisch-didactisch handelen	37
Inleiding	9	Kunst(vak)studenten – experimenteren en positioneren	42
“Alleen in een veilige omgeving kan je goed leren of lesgeven”.	9	Quasi-experimentele opdracht	43
Van praktijk naar papier	10	Analyse & resultaten	56
Van kunst(vak)student tot kunst(vak)docent	11	Deelconclusie: restricties in beeldende opdrachten	64
		Resultaten	66
		Theorie versus praktijk	66
		Manual voor kunst(vak)docenten	66
		Gebruikscontext & gebruiksdoelen	68
Probleemanalyse	13	Conclusie & aanbevelingen	69
Het probleem op papier	13	Conclusie	69
Het probleem in de praktijk	15	Aanbevelingen	70
Bevindingen	15	Kritische reflectie	72
Probleem in multiperspectiviteit	17	Literatuurlijst	75
Onderzoeksdoel	18	Bijlage – Manual voor docenten	78-85
Onderzoeksvraag	19		
Theoretisch kader	21		
Creativiteit in het kunst(vak)onderwijs	23		
Het nemen en minimaliseren van risico's	24		
De (on)bevangen leerruimte	25		
Deelconclusie: kernaspecten van de (on)bevangen leerruimte	27		
Methodologie	28		
Dataverzamelmethode	28		
Data-analysemethode	29		
Onderzoeksstructuur	30		
Context	30		
Betrouwbaarheid + Validiteit	32		



AANLEIDING

Onderbuikgevoel

Het kwam niet uit de lucht vallen—mijn onderbuikgevoel was terecht: de afgelopen jaren is steeds meer aan het licht gekomen over de gebrekkige sociale veiligheid binnen de kunsteducatie, voornamelijk over kunstacademies. Hierdoor is een focus ontstaan op structurele problemen rondom het creëren en waarborgen van een veilige leeromgeving binnen het kunst(vak)onderwijs.

De inleiding van dit onderzoek is opgebouwd uit drie delen: 1) Kritische (media)bronnenvergelijking over de huidige problematiek rondom sociale veiligheid in het kunst(vak)onderwijs, 2) door Hogescho- len Vereniging opgestelde sociale codes, 3) mijn persoonlijke ervaring als student en docent binnen het kunst(vak)onderwijs. Daarnaast ben ik in gesprek gegaan met drie kunst(vak)docenten over hoe zij omgaan met sociale veiligheid binnen hun lespraktijk. Deze onderdelen benadruk- ken vanuit diverse perspectieven de verwikkelde problematiek rondom het creëren en waarborgen van een veilig leerklimaat binnen huidig kunst(vak)onderwijs.



INLEIDING

“Alleen in een veilige omgeving kan je goed leren of lesgeven”.

Eind 2020 knapte er iets in de ‘kunsteducatiewereld’. Meerdere artikelen over grensoverschrijdend gedrag en gebrek aan een veilig leerklimaat verschenen vanaf dat moment online. Eén dezelfde kernboodschap komt duidelijk naar voren: “Op te veel plaatsen in het Nederlandse kunst(vak)onderwijs is iets fundamenteel mis” zegt Dingeman Kuilman, oud-voorzitter van het College van Bestuur van ArtEZ hogeschool voor de kunsten, in een interview met Het Parool (Hielkema & Ribbens, 2021, sec. Introductie).

Diverse opiniestukken verschijnen met betrekking op het gebrek aan een veilig leerklimaat in het kunst(vak)onderwijs, o.a. het opiniestuk van Metropolis M (Anonieme kunstdocenten, 2020) waarin wordt benoemd dat kunstacademies eind 2020 met statements naar buiten traden, waarin wordt gesteld dat iedereen *streeft* naar een veilige leer- en werkomgeving (2020). Aanvullend hierop stelt educatief trainer/coach Spigt (2022) dat een veilige sfeer voor zowel lerenden als medewerkers de belangrijkste basisvoorwaarde is voor goed onderwijs wat overeenkomt met de woorden van Moorman, wethouder onderwijs, in een interview met onderzoeksjournalist Hielkema: “Alleen in een veilige omgeving kan je goed leren of lesgeven. Het is belangrijk dat we hier aandacht voor hebben.” (2022, sec. Introductie).

Als fundamentele zaken als veiligheid en een gezond pedagogisch klimaat beter geregeld en gefaciliteerd worden, kunnen er snel grote stappen worden gemaakt in het verbeteren van de veiligheid binnen het kunst(vak)onderwijs (Spigt, 2022). Goed en veilig onderwijs bestaat volgens Anonieme kunstdocenten uit “een systeem van collectieve



verantwoordelijkheid, transparantie, vertrouwen, collegialiteit en betrokkenheid waarin niet alleen studenten zich kunnen ontwikkelen, maar ook docenten worden begeleid.” (2020, sec. Hoe dan wel verder?). Echter stelt Kuilman dat de problematiek diep in de onderwijssystemen zit versleuteld en zich afspeelt in een zogezegd vrij gesloten culturele gemeenschappen, hij spreekt van een ‘gestoorde didactiek’ waarin het ‘afbreken en weer opbouwen’ van studenten nog steeds een centraal aspect is (Hielkema & Ribbens, 2021).

Spigt zegt dat “we allang weten hoe het wel moet” en wijst op de vakliteratuur en goede voorbeelden op vele scholen in Nederland (2022, sec. Geen maatwerk). Als we kijken naar kunstacademies als zijnde geaccrediteerde onderwijsinstellingen: op papier is er van alles geregeld dat de kwaliteit en het functioneren van een instituut zou moeten garanderen. Anonieme kunstdocenten (2020) bevragen dan ook hoe het kan dat er zo’n grote kloof bestaat tussen het *streven* naar een veilige werk- en leeromgeving op papier en de alledaagse *ervaringen* in de praktijk?

Van praktijk naar papier

Vanuit de bovengenoemde kritieke situatie rondom sociale veiligheid in het kunst(vak)onderwijs zijn er diverse zogenoemde ‘sociale codes’ geformuleerd die bepaalde randvoorwaarden stellen dienend als hulpmiddel bij het aanpakken van een sociaal onveilige leeromgeving. Vereniging Hogescholen heeft zich als sector verenigd om de facetten van sociale veiligheid te benoemen in een Code Sociale Veiligheid (2021), bestaand uit een geformuleerd en gepubliceerd statement en contouren code waar de cruciale aanpak rondom sociale veiligheid in kunsteducatieve onderwijsinstellingen wordt omgeschreven.

In de code wordt een onderwijsinstelling gedefinieerd als “een sociaal veilige omgeving waarin de sociale, psychische en fysieke veiligheid van studenten als medewerkers niet door handeling van anderen worden aangepast.” (Contouren Code Sociale Veiligheid en plan van aanpak voor het kunstonderwijs, 2021, p. 1). De doelstelling hiervan is dat binnen de kunsteducatie een veilige en positieve sfeer heerst en ongewenst gedrag onacceptabel is en moet worden voorkomen. Om dit te behalen worden meerdere aspecten onder de aandacht gebracht, waaronder het bewust omgaan met didactiek en onderwijsvormen. Dit kan bijdragen aan een toenemend inzicht in aspecten van sociale veiligheid binnen fysieke kunsteducatieve ruimtes (Contouren Code Sociale Veiligheid en plan van aanpak voor het kunstonderwijs, 2021; Statement Sociale veiligheid in het kunstonderwijs, 2021).

Van kunst(vak)student tot kunst(vak)docent

Zelf werd ik overspoeld door (nieuws)artikelen rondom de onveilige sfeer binnen de kunsteducatie en begon ik, na jarenlang zelf onderdeel te zijn hiervan, met reflecteren op eigen ervaringen tijdens mijn studieloopbaan. Tijdens mijn laatste studiefase aan de kunstacademie in 2021, Den Haag, simultaan aan het bovendrijven van kritiek op sociale veiligheid rondom kunsteducatie, begon ik mij af te vragen in hoeverre ik mij veilig heb gevoeld om mij vrij en creatief te kunnen uiten, op een manier die zowel comfortabel als uitdagend voelde. Persoonlijke en pijnlijke realisaties over de sociale veiligheid binnen diverse lagen van het kunst(vak)onderwijs waar ik onderdeel van ben geweest volgden. Besef over de heersende bedrukkende sfeer, die vaker onveilig dan veilig voelde en langzaam de ruimte van mijn vrije creatieve uiting en ontwikkeling inperkte, bereikte mij.

Terwijl ik overvallen werd met het gevoel dat er iets niet klopte rondom de sociale veiligheid in de ‘kunsteducatiewereld’, realiseerde ik

mij ook dat dit enkel gebaseerd was op mijn perspectief als student. Wat ontbrak was het perspectief van de kunst(vak)docent om een realistisch beeld te kunnen vormen. Twee jaar later, in 2023, ben ik mijzelf aan het ontwikkelen tot bevoegd kunst(vak)docent wat mijn perspectief op het (on)veilige leerklimaat verbreedt en aanleiding vormt tot nader onderzoek naar de huidige situatie rondom de gebrekkige sociale veiligheid in het kunst(vak)onderwijs.

PROBLEEMANALYSE



Om het probleem duidelijk in kaart te brengen is de probleemanalyse opgebouwd uit een combinatie van theoretische- en praktische onderbouwing. Naast mijn eigen perspectief op de kritieke situatie, en het bestuderen van bijpassende literatuur rondom sociale veiligheid binnen de kunsteducatie, is het voor dit onderzoek relevant om een completer beeld te krijgen van kunst(vak)docenten in de praktijk.

Het probleem op papier

De inhoud van de, door Vereniging Hogescholen, gestelde sociale codes (Contouren Code Sociale Veiligheid en plan van aanpak voor het kunstonderwijs, 2021) klinkt veelbelovend, echter blijkt dat vanuit zowel het medialandschap, kunst(vak)docenten werkzaam in het kunst(vak) onderwijs en eigen ervaring als kunststudent geen aansluiting is op de praktijk. Zoals Anonieme kunstdocenten (2020) eerder stelde: er bestaat een grote kloof tussen het streven naar een veilige werk- en leeromgeving in de kunsteducatie en de alledaagse ervaringen in de praktijk.

In opiniestuk voor Metropolis M omschrijven Anonieme kunstdocenten (2020) dat didactische vaardigheden zelden worden getoetst– hierbij is de kans van het ontbreken van gerichte didactische tools groter. Boessen (2020) benoemt in haar essay voor kunstorganisatie Mister Motley dat verreweg de meeste docenten op een kunstacademie niet zijn opgeleid als docent, maar als kunstenaar, designer of criticus.

Die didactische bekwaamheid wordt maar door een klein deel van het docententeam verworven waardoor het gros lesgeeft ‘op gevoel’ en op basis van inprenting. Die reproductie van rolpatronen door het onderwijs dat men zelf gevolgd heeft gebeurt vaak onbewust. Docenten en studenten draaien simpelweg mee in het systeem zoals ze dat aantreffen op de



dag dat ze starten (Boessen, 2020, sec. Weeffout 5).

Aansluitend op mijn eigen ervaring blijkt sprake van tekort aan kennis en didactische vaardigheden bij de individuele kunst(vak)docenten rondom het waarborgen van een veilige leeromgeving, waarin de vertaalslag van papier naar de praktijk veelal onbesproken blijkt.

Een opvallend aspect van het onveilige leerklimaat in huidig kunst(vak)onderwijs is het ‘afbreken en weer opbouwen’ van studenten (Hielkema & Ribbens, 2021, sec. Onveilige leersituatie), dit houdt in dat er eerst afgebroken moet worden voordat er ruimte kan ontstaan voor het ‘nieuwe’ (Boessen, 2020). De norm blijkt dus dat startende kunststudenten een hoop vaardigheden moeten afleren om artistieke ontplooiing te bereiken. “Echter heeft deze pedagogische miskleun al heel wat leed veroorzaakt...” zegt Boessen (2021, sec. Grenzen zijn er om beslecht te worden), wat aansluit bij het citaat van Kuilman: “Roei die verfoeide didactiek van afbreken en weer opbouwen met wortel en tak uit.” (Hielkema & Ribbens, 2021, sec. Introductie). Hij adviseert aan de toekomstige minister van Onderwijs om heldere didactiek van de artistieke ontwikkeling te formuleren, “zodat studenten weten wat ze van een opleiding kunnen verwachten, en docenten ervan doordrongen raken waaraan ze gebonden zijn.” (Hielkema & Ribbens, 2021).

Anonieme kunstdocenten (2020) voor Metropolis M, benoemen dat je in principe zelf verantwoordelijk bent voor veiligheid in kunsteducatieve ruimtes, terwijl er collectief wordt verlangd naar de onbereikbare constructie van absolute veiligheid. Dit komt overeen met wat Dylan (2012) omschrijft in onderzoek *Safety in the Classroom* dat veiligheid kan worden bevorderd, niet gecreëerd; nagestreefd, nooit perfect worden bereikt. Hij legt uit hoe het nemen van risico’s en uitdagingen in creatieve processen vaak gepaard gaan met diepgaande leermomenten, en stelt dat dit echter niet in de plaats hoeft te komen van veiligheid (Dylan, 2012). Het nemen van risico’s in het creatief proces voor zowel lerenden als

docent, wetende dat de leeromgeving veilig is, staat in essentie in verband met kwetsbaarheid omschrijft Willcox (2017) in onderzoek *Vulnerability in the Art Room*. Zij pleit voor een veilige leeromgeving waarin kwetsbaarheid kan worden aangemoedigd zodat creatieve risico’s kunnen worden genomen. Echter geeft zij aan dat zij niet weet hoe deze veilige leeromgeving te creëren en stelt de vraag: “How could I enable students to embrace their vulnerability and feel safe in my art room?” (Willcox, 2017, p. 11).

Het probleem in de praktijk: in gesprek met 3 kunst(vak)docenten

Om een breder beeld te vormen van de rol van de kunst(vak)docent in het creëren van een veilige leeromgeving binnen meerde lagen in het kunst(vak)onderwijs, ben ik in de vorm van interviews in gesprek gegaan met drie kunstdocenten uit Amsterdam, één vanuit het VO, één vanuit de HBO-kunstacademie en één vanuit vooropleiding MKstart.

In deze interviews bevaag ik tegen welke pedagogisch-didactische uitdagingen zij aanlopen bij het creëren, behouden en waarborgen van een (sociaal)veilige leeromgeving binnen eigen lespraktijk.

De vraagstelling van de interviews zijn gericht op hoe de docenten denken over begrippen als *sociale veiligheid*, *comfort zone*, *uitdaging en vrijheid* binnen het artistiek creatief proces van de lerenden. Daarnaast wordt bevaagd hoe zij didactische handelen met de bijkomende risico’s binnen de fysieke educatieve ruimte.

Bevindingen

In de interviews komt allereerst naar voren dat het creëren van een fysiek veilige ruimte, waarin de lerenden zichzelf kunnen zijn, en voorkennis en ervaringen voor allen als waardevol wordt beschouwd.

“...en ook vind ik het altijd erg belangrijk om een veilige ruimte



te creëren waarin iedereen mag zijn wie die wil zijn.” zegt kunstdocent VO (zie bijlage 2). In aanpak verschillen de docenten van elkaar; het vinden van een nuance in persoonlijke begeleiding speelt bij docenten van MKstart een belangrijke rol, waar veel persoonlijk contact en de groep zien als een groep op het VO centraal staat, streeft de docent op de HBO-kunstacademie ernaar dat de studenten eigen verhaal op creatieve wijze durven en kunnen verwerken in gegeven opdrachten.

In het HBO blijkt vooral belangrijk dat studenten in het gehele creatieve proces dicht bij zichzelf blijven en daarin ook uitgedaagd moeten worden. De discrepantie tussen het bieden van een veilige leeromgeving en het artistiek uitdagen van de lerenden blijkt voor alle geïnterviewden een uitdaging, kunstvakdocent HBO-kunstacademie zegt het volgende over het uitdagen van zijn studenten: “Het kan ook gevaarlijk of gevoelig zijn, vanuit dat risico ligt volgens mij veel kwaliteit om te ontdekken wie je als kunstenaar of ontwerper bent, daar moet ruimte voor zijn.” (zie bijlage 2).

Bij de studenten binnen MKstart kan, naast het creatief uitdagen, de comfort zone juist een veilige plek zijn vanuit waar creativiteit kan worden opgewekt. Oprichter MKstart, zegt:

Ik denk dat het inspelen op het ongemak ergens juist bevorderend kan zijn voor het opwekken van de creativiteit. Wat natuurlijk wel verward kan worden met een onveilige sfeer, omdat je wel in iemands comfort zone komt en diegene probeert eruit te trekken (zie bijlage 2).

Overeenkomsten

Alle drie de docenten geven aan dat een positieve aanpak, bij het creëren en behouden van een veilige leeromgeving, kan bijdragen. In het VO kan het benoemen van de aanwezigheid van een fysieke ‘veilige’ ruimte een basis vormen, zowel in het VO als HBO is het van belang dat

de kunstdocent bewust is van welke positie hun les heeft binnen de onderwijsstructuur.

Uit de interviews blijkt dat gepaste didactische tools kunnen helpen bij het creëren en waarborgen van een veilige leeromgeving en creatieve processen veilig te laten verlopen binnen de leergemeenschap. De docenten geven aan dat het momenteel lastig is om, zonder gerichte didactische training en/of tools, in te kunnen schatten of hen perspectief op een veilig leerklimaat binnen de fysieke kunsteducatieve leerruimte overeenkomt met die van de lerenden.

Probleem in multiperspectiviteit

De zoektocht naar oorzaken en gevolgen van het onveilige leerklimaat en streven naar een veilige leeromgeving binnen huidig kunst(vak)onderwijs blijkt uit de besproken mediabronnen in combinatie met bevindingen uit de interviews bevestigd. Maar wat is de veelgenoemde ‘veilige leeromgeving’ precies en hoe kunnen de goed geformuleerde doelen van papier vertaald worden in de praktijk? Een veilige leeromgeving blijkt voor kunst(vak)docenten een ontastbare ruimte, waarin de discrepantie tussen het, voor de lerenden, vrij durven uiten van in artistiek creatief proces in relatie tot het nemen van creatieve risico’s, aanleiding kan zijn voor onbehoedzame, onzekere situaties in fysieke kunsteducatieve ruimtes.

ONDERZOEKSDOEL

Het dichten van de kloof tussen het streven naar een veilige werk- en leeromgeving in de kunsteducatie en de alledaagse ervaringen in de praktijk is een grootschalig doel met een structurele aanpak. Het primaire doel van dit onderzoek is om een stap te maken tot het verbeteren van de veiligheid in de kunsteducatie, door te focussen op hoe kunst(vak) docenten meer zicht kunnen krijgen op de *(on)bevangen leerruimte*. In dit onderzoek hoop ik te weten te komen welke diverse aspecten invloed hebben op de *(on)bevangen leerruimte* en hoe deze aspecten zich tot elkaar verhouden (zie figuur...), met als doel een helderder beeld te vormen, over de diverse redenen, waarom lerenden binnen het kunst(vak)onderwijs zich vaker onveilig voelen in het uiten binnen artistiek creatief proces.

Vooraanstaand hoop ik als kunst(vak)docent meer kennis te verkrijgen over de ruimte die zich situeert tussen *de comfort zone en de creatief-vrije en uitdagende leerruimte*, om vanuit hier een helder beeld te vormen van de invloed van de kunst(vak)docent op de positie die lerenden innemen in de *(on)bevangen leerruimte*. Deze inzichten dienen als bouwstenen voor het ontwerpen van een kunsteducatief onderzoeksinstrument waarin het model van de *(on)bevangen leerruimte* fungeert als vertaalslag van theorie naar de beroepspraktijk van kunst(vak)docenten.



ONDERZOEKSVRAAG

Het bereiken van gesteld onderzoeksdoel, om meer inzichten te krijgen over in welke ruimte een gevoel van onveiligheid kan bestaan in het kunst(vak)onderwijs, wordt geleid door de volgende hoofdvraag:

Hoe kan de kunst(vak)docent bijdragen aan een veiligere leeromgeving in het kunst(vak)onderwijs door meer zicht te hebben op 'de (on)bevangen leerruimte' die zich beweegt tussen de comfort zone, vrijheid en uitdaging van de lerenden in relatie tot creativiteit?

Om een antwoord te vormen op de gestelde hoofdvraag, zijn deelvragen geformuleerd en opgedeeld in theoretische- en onderzoeksdeelvragen. In het theoretisch kader is de volgende theoretische deelvraag behandeld:

Wat is de definitie van de (on)bevangen leerruimte?

De aansluitende gestelde onderzoeksdeelvragen zijn als volgend geformuleerd:

- *Welke factoren hebben invloed op de positie van de lerenden binnen de (on)bevangen leerruimte?*
- *Welke didactische vaardigheden/tools kunnen kunst(vak)docenten helpen om lerenden op een veilige manier te begeleiden in hun artistiek creatief proces?*
- *Hoe kunnen gestelde restricties door de kunst(vak)docent in beeldende opdrachten inzichten opleveren over waar de lerende zich bevinden in de (on)bevangen leerruimte?*

Kunsteducatief onderzoeksinstrument

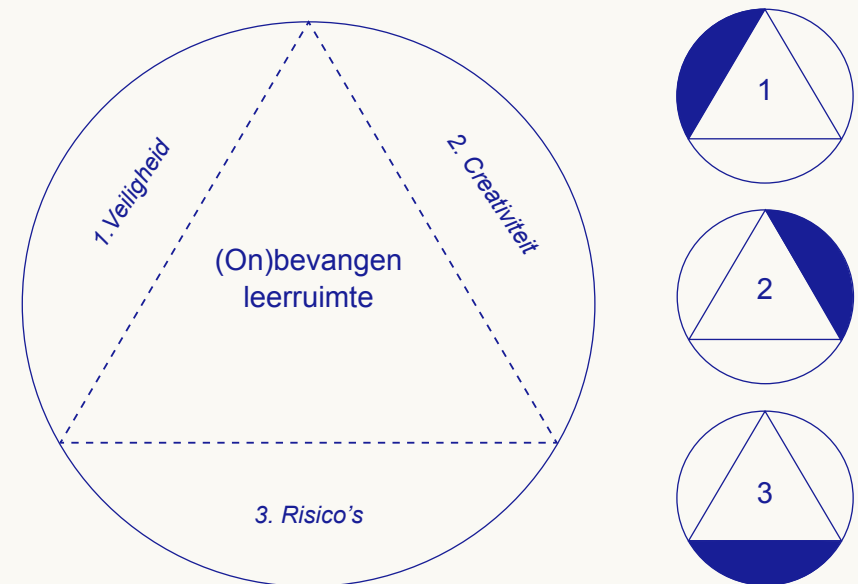
Vanuit de gevormde definitie van de *(on)bevangen leerruimte* wens ik een kunsteducatief onderzoeksinstrument te ontwerpen voor kunst(vak)docenten werkzaam in het kunst(vak)onderwijs, met als doel deze te kunnen gebruiken in eigen lespraktijk om meer zicht te krijgen op de positie van de lerenden in de *(on)bevangen leerruimte*.

Het kunsteducatief onderzoeksinstrument bedraagt een manual voor docenten, bestaande uit:

1. **Theorie:** Model *(on)bevangen leerruimte*;
2. **Praktijk:** Factoren & passend pedagogisch-didactisch handelen;
3. **Experiment:** Beeldende opdracht voor in de fysieke kunst-educatieve ruimte.

THEORETISCH KADER

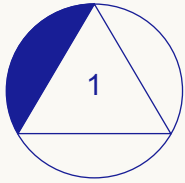
In dit onderzoek naar de ‘ontastbare’ leerruimte in het kunst(vak)onderwijs, die zowel onveilig als veilig kan worden ervaren is het van belang dat het centrale begrip *(on)bevangen leerruimte*, samen met de kernbegrippen *veilige leeromgeving*, *creativiteit* (in het kunst(vak)onderwijs) en (het nemen en minimaliseren van) *risico's* nauwkeurig worden gedefinieerd (zie figuur 1). In de volgende paragrafen bied ik het theoretisch kader voor het onderzoek van dit onderzoek waarin antwoorden worden gezocht op de theoretische deelvraag: Wat zijn de kernaspecten en variabelen van de *(on)bevangen leerruimte*?



FIGUUR 1 – (ON)BEVANGEN LEERRUIMTE & KERNASPECTEN



Veilige leeromgeving

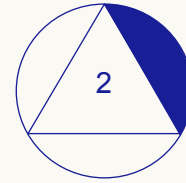


Het streven naar een veilige leeromgeving is een lang proces waar alle deelnemers binnen de kunsteducatie onderdeel van zijn, echter begint de bewustwording en kleine stappen tot verbetering bij het contact tussen docent en lerenden in de educatieve ruimtes (Anoniem, 2020; Spigt, 2022). In het onderzoek naar het creëren van veiligere educatieve ruimtes

door Koppelmans (2020), omschrijft zij dat er geen vaste definitie bestaat van het brede begrip ‘veilige ruimte’; wat een veilige ruimte is of maakt is contextueel en genuanceerd en blijkt in de praktijk niet eenvoudig te definiëren. Het concept van een veilige ruimte is niet beperkt tot fysieke ruimte, hoewel het fysieke en psychologische veiligheid omvat.

In dit onderzoek hanteer ik de definitie veilige leerruimte in plaats van veilige leeromgeving. Er bestaat geen vaste definitie van het brede begrip veilige ruimte; wat een veilige ruimte is of maakt is contextueel en genuanceerd en blijkt in de praktijk niet eenvoudig te definiëren. In het onderzoek naar het creëren van veiligere ruimtes door Koppelmans (2020) stelt zij dat het basisprincipe van een veilige ruimte is dat iedereen zich veilig moet kunnen voelen in deze specifieke ruimte, echter beperkt het concept van een veilige ruimte niet enkel tot de fysieke ruimte maar speelt psychologische veiligheid een gelijke rol. In onderzoek naar veiligheid in het kunstonderwijs onderschrijft Dylan (2012) dat veiligheid een factor is in elke educatieve ruimte en dat idealiter iedereen zich hier op hun gemak om deel te nemen.

Creativiteit in het kunst(vak)onderwijs



Het begrip creativiteit is onlosmakelijk verbonden met cultuur en speelt binnen het kunst(vak)onderwijs een centrale rol. Er zijn veel definities van creativiteit, waarvan de meeste termen als ‘nieuw’, ‘waardevol’, ‘nuttig’ of ‘gepast’ bevatten die betrekking hebben op zowel individuele lerenden als op een leergemeenschap (Haanstra, 2022, p. 70-79).

Volgens het Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO, 2014) is creativiteit gekoppeld aan leerprocessen, het creatief proces in het kunst(vak)onderwijs kan worden ingedeeld in verschillende fases: oriënteren, onderzoeken, uitvoeren en evalueren. In de review van Cremin en Chappell (2021) naar creative pedagogy, heeft langdurig onderzoek (1990- 2018) zeven kenmerken van onderwijs gericht op bevordering van creativiteit gevormd: “Generating and exploring ideas; encouraging autonomy and agency; playfulness; problem-solving; risk-taking; co-constructing and collaborating; and teacher creativity” (geciteerd door Haanstra, 2022, p. 75).

In dit onderzoek wordt het begrip creativiteit beperkt tot het artistiek creatief proces binnen het kunst(vak)onderwijs, Hudig (2014) omschrijft dat het binnen dit gebied gaat om verbeelding, scheppingskracht en zeggingskracht en refereert naar Haanstra (2011) die stelt dat het experiment en onderzoek in het creatief proces centraal staan. De onderdelen van het artistiek creatief proces die in dit onderzoek behandeld worden zijn de comfort zone, vrijheid en uitdaging van de lerenden. Deze begrippen worden verder in het onderzoek gedefinieerd.



Het nemen en minimaliseren van risico's



Het nemen van risico's kan in spraakgebruik worden omschreven als: het effect van ondoordachte, snel genomen beslissingen die te maken hebben met impulsiviteit, Hudig benoemt de factoren die risico's nemen bevat als volgende: "er is een persoon, die in een bepaalde situatie een beslissing neemt met een onzekere uitkomst." (2014, p. 5).

In dit onderzoek ligt de nadruk op de relatie tussen het nemen van risico's en creativiteit, zoals Sligte in zijn PhD-scriptie over de functionaliteit van creativiteit (2013) beschrijft, is creatief zijn in essentie risicovol, dit omdat je vanuit eigen ervaringen en kennis tot iets nieuws moet komen—wat neer komt op het maken van een weloverwogen en bewuste keuze die verschillende mogelijke uitkomsten kan leiden, zowel negatief (mislukking) als positief (overwinning). Dylan (2012) stelt dat specifiek in de kunsteducatie, de risico's groot kunnen zijn en veiligheid in de klas een centrale overweging in de leeromgeving is. In het kunst(vak)onderwijs kan het nemen van creatieve risico's en kwetsbaar opstellen in artistiek creatief proces (Willcox, 2017) worden verward met de psychologische risico's die verbonden zijn aan het creatief uitdagen van de lerenden. Het uiten van eigen creativiteit vraagt veel van de individu en is veelal uitdagend en brengt eventuele risico's met zich mee.

Er blijkt discrepantie tussen hoe kunstdocenten en kunstenaars waarden geven aan 'risico nemen', het oprekken van grenzen en het breken met conventies, kort gezegd, 'risico nemen', is volgens kunstenaars onlosmakelijk verbonden met creativiteit (Hudig, 2014, pp. 4–5). Zij zien het nut er meer van in omdat het nemen van risico's in eigen beroepspraktijk onderdeel is van het artistiek creatief proces, kunstdocenten daarentegen zien meer belang in het bieden van een veilige omgeving voor zowel de lerenden als henzelf. Het nemen van risico's kan als 'te

onzeker' worden ervaren wat veelal niet past binnen de kaders van een onderwijscurriculum.

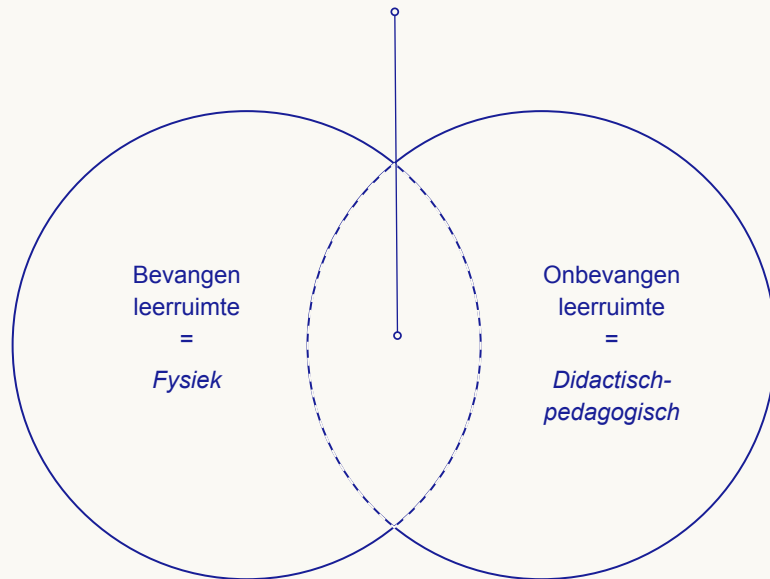
Belangrijk in het nemen van risico's is de mate waarin docent en lerende het gevoel hebben zich in een 'veilige' omgeving te bevinden, zodat gepaarde risico's kunnen worden geminimaliseerd. In dit onderzoek ligt de focus dan ook op de psychologische risico's die kunnen ontstaan door het pedagogisch-didactisch handelen van de kunst(vak)docent in het creëren van een veilige leerruimte.

De (on)bevangen leerruimte

Om de *(on)bevangen leerruimte* te definiëren is het van belang om deze tekstueel en inhoudelijk te ontleden. De woordspeling tussen bevangen en onbevangen geeft allereerst aan dat het gaat om een ongedefinieerde of multifunctionele ruimte. Van Dale (2023) definieert bevangen als 'grijpen, overheersen' en onbevangen als 'vrij en ongedwongen, zonder schaamte of te veel controle.'. Figuur 2 (p.26) visualiseert de samengestelde positie van de (on)bevangen ruimte: de bevangen ruimte in dit onderzoek verwijst naar de fysieke educatieve ruimte, waarin docent en lerenden zich fysiek bevinden en het artistiek creatief proces plaatsvindt—hierin heeft de docent invloed op de inrichting en gebruik van de ruimte. Hoekstra benoemt dat volgens Giroux (Freireproject, 2007) de indeling van een leerruimte "een manier om machtsverhoudingen te bevestigen" is en daarom doorbroken zou moeten worden Hoekstra (2018, p. 88).

Centraal in dit onderzoek staan de didactische en pedagogische onderwijsvormen binnen het kunst(vak)onderwijs, deze bepalen hoe de docent het artistiek creatief proces van lerenden begeleidt. Onstenk (2018) omschrijft het pedagogisch klimaat als: 'Een pedagogisch klimaat is een geheel van omgevingsfactoren die het welbevinden van de leerlingen beïnvloeden, kortom: een veilig en stimulerend leer- en ontwikkelingsklimaat (Geerts en Van Kralingen, 2020, p. 302).

(On)bevangen leerruimte



FIGUUR 2 – POSITIONERING VAN DE (ON)BEVANGEN LEERRUIMTE

Dit onderzoek focust voornamelijk op de invulling van de (on)bevangen ruimte die verwijst naar de pedagogisch-didactische overlap met de fysieke leerruimte, waarin de docent didactische vaardigheden combineert met pedagogische bekwaamheid (Geerts en Van Kralingen, 2020). Hierin ligt de focus niet enkel op de opbrengsten en resultaten van de lerenden en kan pedagogisch handelen bijdragen aan een veiligere leeromgeving. Sol (2012) benoemt dat er in de literatuur een “discrepancie heerst tussen het belang van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis en vaardigheden en dat van pedagogische-didactische kwaliteiten.” (p. 20). Zij verwijst naar De Corte (2000) en Bransford (2005) die stellen dat effectief onderwijs van docenten vraagt inzichten te hebben in de volgende, geconstrueerd uit zowel pedagogische als didactische aspecten, vier componenten: “a) wat moet worden geleerd, b) hoe leerlingen dit kunnen leren, c) welke leeromgeving dit leren kan bevorderen, en d) hoe kan worden vastgesteld dat en wat er is geleerd.” (Sol, 2012, p. 20).

Deelconclusie:**kernaspecten van de (on)bevangen leerruimte**

De ruimte die zowel onveilig als veilig kan zijn heeft een onheldere invulling waardoor gepaste didactiek van de kunst(vak)docent, ruimte, situatie- en persoonsafhankelijk is. Het antwoord op de eerste, theoretische deelvraag:

Wat is de definitie van de (on)bevangen leerruimte?

is als volgt: de *(on)bevangen leerruimte* wordt in dit onderzoek gedefinieerd als de pedagogisch-didactisch ruimte die zich bevindt in de fysieke educatieve leerruimte. De *(on)bevangen leerruimte* beweegt zich tussen creativiteit, veiligheid en bijkomende risico's (zie figuur 1).

In dit onderzoek is ervoor gekozen het pedagogische en het didactische in samenhang met elkaar te bekijken en als één geheel te beschouwen. De invloed van het pedagogisch-didactisch handelen van de kunst(vak)docent op de positionering van, het artistiek creatief proces van, de lerenden in de *(on)bevangen leerruimte* staat in dit onderzoek centraal.

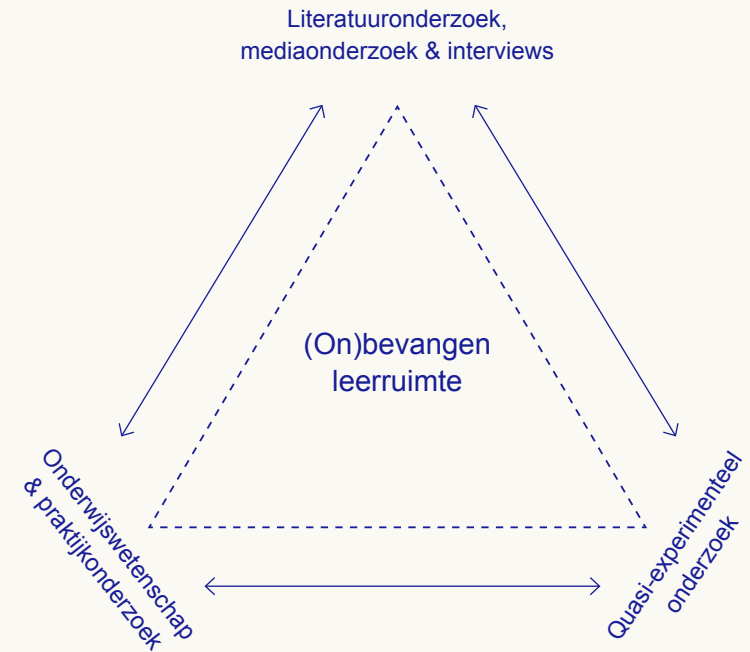
METHODOLOGIE

Voor dit kwalitatieve onderzoek naar de *(on)bevangen leerruimte* werd gebruikgemaakt van een combinatie van literatuuronderzoek, praktijkonderzoek en experimenteel ontwerponderzoek. Dit onderzoek heeft een experimenteel en analyserend karakter, wat overeenkomt met mijn persoonlijk artistiek creatief proces als ontwerper. Vanuit mijn eigen vakgebied, opgeleid als grafisch vormgeefster, beschouw ik opdrachten als een onderzoek waarbij analyse en experiment centraal staan.

Dataverzamelmingsmethoden

In dit onderzoek is er gebruikt van een onderzoekstriangulatie (zie figuur 3). Allereerst zijn er (media)artikelen geraadpleegd voor identificatie en beeldvorming van de huidige problematiek rondom sociale veiligheid in het kunst(vak)onderwijs. Hieruit zijn hypothesen gesteld die zijn bevraagd in interviews met drie kunst(vak)docenten over hun praktijkervaringen rondom het probleem. Hier opvolgend is er beroep gedaan op onderwijswetenschappelijk- en vakliteratuur waarin de *(on)bevangen ruimte* nader wordt gedefinieerd en vervolgens bevraagd bij 14 kunst(vak)docenten met betrekking op didactische beroepspraktijk in fysieke kunsteducatieve ruimtes.

Vanuit de enquête uitslagen is een quasi-experimentele beeldende opdracht ontworpen en getest met 5 kunststudenten van MKstart, zij hebben de opdracht uitgevoerd en geëvalueerd doormiddel van het invullen van enquêtes en het gevormde model/onderzoeksinstrument. De uitkomsten van de beeldende experimentele opdracht zijn geanalyseerd en vergeleken met de evaluaties van de 5 studenten.



FIGUUR 3 – (ON)BEVANGEN LEERRUIMTE & KERNASPECTEN

Data-analysemethoden

De nieuwsartikelen werden geselecteerd aan de hand van de zoektermen: kunsteducatie, kunst(vak)onderwijs en kunstacademie in combinatie met begrippen als sociale veiligheid, onveilige leeromgeving, didactiek en creativiteit. Om oorzaak en gevolg van de kritieke situatie inzichtelijk te maken zijn deze met elkaar vergeleken waar vanuit een passende probleemstelling is gevormd. Uit schematische interviewanalyses zijn diverse thema's en begrippen geëxtraheerd (zie bijlage 3), deze vormen samen met de theoretische verkenning een completer beeld van de problemen rondom sociale veiligheid binnen het kunst(vak)onderwijs.

Om antwoord te geven op gestelde hoofd- en deelvragen is in dit onderzoek gebruik gemaakt van **1) behoefteanalyse**: hierin worden de



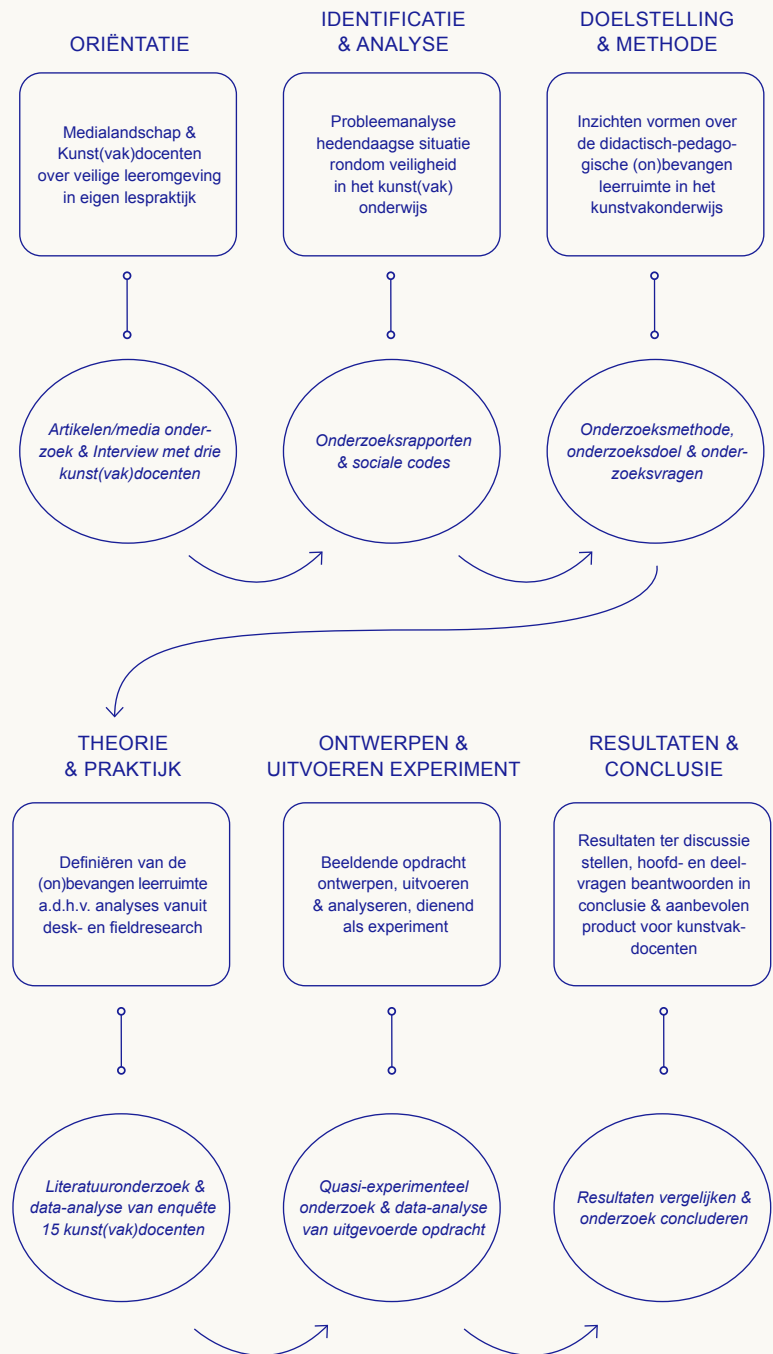
huidige en gewenste situatie van de kunst(vak)docent in relatie tot een veilige leeromgeving gedefinieerd, en 2) **contextanalyse**: hierin wordt een vertaalslag van de gedefinieerde gewenste situatie, voor de kunst(vak)docent, naar de didactische praktijk gemaakt. Het theoretisch kader in combinatie met de verkregen data vanuit het praktijkonderzoek vormen de variabelen voor het quasi-experimentele ontwerponderzoek.

Onderzoeksstructuur

Om inhoud te geven aan de *(on)bevangen leerruimte* is er gebruik gemaakt van stapsgewijze onderzoeksstructuur die schematisch zichtbaar is in figuur 4 (p.31).

Context

Dit onderzoek verschilt in karakter met eerder uitgevoerde onderzoeken naar sociale veiligheid binnen het kunst(vak)onderwijs door een vertaalslag te maken van, door (onderwijs)wetenschappelijke literatuur onderbouwde, de in mediabronnen besproken problematiek naar de beroepspraktijk van de kunst(vak)docent. Deze vertaalslag wordt gemaakt door te bevragen hoe kunst(vak)docenten meer inzicht kunnen krijgen op de leerruimte die zowel fysiek als psychologisch; veilig als onveilig kan worden ervaren in eigen educatieve ruimte.



FIGUUR 4 – STAPSGEWIJZE ONDERZOEKSSTRUCTUUR

Betrouwbaarheid + Validiteit

De inhoud van dit onderzoek kan als valide worden beschouwd door gebruik van een onderzoekstriangulatie, bestaande uit 3 diverse onderzoeksmethoden, om tot antwoorden te komen op de hoofd- en deelvragen en vanuit hier het model van de *(on)bevangen leerruimte* te ontwerpen. De vragen gesteld in de interviews en enquête hebben betrekking op het media- en literatuuronderzoek, de omvang van de enquête was voldoende om de resultaten te vergelijken en verwerken in het model van de *(on)bevangen leerruimte*. De resultaten van de uitgevoerde beeldende opdracht, met 5 studenten van MKstart, zijn mogelijk niet valide–wel betrouwbaar. De uitvoering van het experiment betreft een momentopname met een specifieke groepsamenstelling- en omvang, de analyse bestaat uit observaties, evaluaties en enquêtes.

DE (ON)BEVANGEN LEERRUIMTE IN DE PRAKTIJK



Kunst(vak)docenten – het creëren van een balans

Om de drie factoren van de *(on)bevangen leerruimte*: comfort zone, vrijheid en uitdaging in relatie tot het artistiek creatief proces te definiëren en inzichten te krijgen in de rol van de kunst(vak)docent in het creëren en waarborgen van veiligheid, in fysieke educatieve leerruimte, heb ik een enquête samengesteld. Deze is ingevuld door 14 kunst(vak)docenten werkzaam in diverse lagen binnen het kunst(vak)onderwijs en bevat een combinatie van 25 vragen, zowel gesloten Likertschaal vragen over de kernbegrippen als openvragen gericht op toegepaste didactiek en onderwijsvormen.

De structuur van de vragen is deels gevormd door de aanbevelingsvragen van Haanstra (2022) over creativiteit algemeen, met als doel te kunnen peilen welke mate de pedagogisch-didactische aanpak van een docent de creativiteit bij lerenden bevordert. De vragen betreffen onder andere:

- de balans tussen vrijheid en structuur bij beeldende opdrachten
- de balans tussen de comfort zone en het nemen van risico's
- het waarborgen van veiligheid versus uitdagen van de lerenden
- het belang van groepsgrootte en samenwerking
- de effectiviteit van instructie over het artistiek creatief proces (pp. 110–111).

Het doel van de enquête is het verkrijgen van inzichten over de rol van de kunst(vak)docent in het balanceren van sociale veiligheid en creatieve uitdaging binnen het kunst(vak)onderwijs, om vanuit hier een duidelijker beeld te schetsen van gepaste didactiek, tekortkomingen en behoeften. Vanuit hier wens ik een antwoord te vormen op de volgende twee onderzoeksdeelvragen (p.34):



- Welke factoren hebben invloed op de positie van de lerenden binnen de (on)bevangen leerruimte?
- Welke vaardigheden/tools kunnen kunst(vak)docenten helpen bij pedagogisch-didactische handelen om lerenden op een veilige manier te begeleiden in hun artistiek creatief proces?

De samenstelling van de respondenten bestaat uit kunst(vak)docenten werkzaam in de volgende lagen binnen de kunsteducatie: Voortgezet onderwijs (5), Middelbaar Beroepsonderwijs (3), Hoger beroepsonderwijs/kunstacademie (3), Culturele Organisatie (3). In dit onderzoek is aangekaart dat er een discrepantie is tussen bevoegd- en bekwaamdocent, van de respondenten benoemen 10 een lesbevoegdheid te beheren, 2 niet en 2 behaalden docent-bekwame (DBB, BKE, BKO & CRBKO).

Hiërarchische cultuur

50% van de docenten geeft aan dat de docent samen met lerenden een leergemeenschap vormen, binnen de overige 50% hanteren 3 docenten een hiërarchische docent versus de groep structuur, 3 docenten wisselen hiertussen, en 1 docent geeft aan zich op te stellen als *'een vriend die net iets meer ervaring heeft dan de studenten.'* (zie bijlage 11).

Veiligheid

Alle kunstdocenten achter veiligheid in hun lessen belangrijk, de meerderheid (11) geeft aan dat

docenten en lerenden samen, als leergemeenschap, verantwoordelijk zijn voor het creëren van een veilige sfeer binnen de kunsteducatieve leerruimte. In antwoorden op de vraag naar hun specifiek handelen om deze veilige sfeer te creëren en handhaven komt allereerst naar voren dat dit groepsafhankelijk is. Echter spelen elementen als: in- en uitcheck momenten, duidelijke instructie en grenzen, persoonlijke benadering en begeleiding, geduld en oprechtheid vanuit de kunstdocent een rol, in het creëren van een veilige sfeer, in elke groepssamenstelling.

Creatieve comfort zone

De persoonlijke definitie van *creatieve comfort zone* zijn uitlopend, zo benoemen docenten dat het gaat om “de bekende weg: doen wat je al kan en waar je je comfortabel bij voelt”, wat volgens sommige docenten een negatieve connotatie heeft, als “binnen de lijntjes kleuren” en “te veilig”, zij stimuleren lerenden juist hierbuiten te treden. Andere docenten geven aan dat de comfort zone juist ook een plaats kan zijn waar je veilig, productief en in controle voelt: “daar waar je creatief opbloeit en je je niet belemmerd voelt om je op jouw manier te uiten.” (zie bijlage 11).

Creatieve risico's

Het nemen van creatieve risico's is volgens meerdere docenten een “leerproces voor docent en lerende” (zie bijlage 11)., waarin het, vrij

en plezierig, durven te onderzoeken zonder zeker te zijn van de uitkomst centraal staat. Één docent stelt dat wanneer je studenten veel vrijheid en verantwoordelijkheid geeft en zelf een stap terug doet, dit tot goede resultaten of mistanden kan leiden.

Creatief uitdagen

Docenten benoemen dat het creatief uitdagen van lerenden gepaard kan gaan met risico's waarin lerenden overweldigd raken, blokkeren of afhaken in eigen artistiek creatief proces en kans creëert voor onderling conflict, waarin docent en lerenden elkaar kwetsen. Echter is grotendeels van de docenten van mening dat er ruimte moet zijn voor uitdaging, mits randvoorwaarden helder zijn gedurende het gehele proces en de docent de juiste coaching en begeleiding biedt.

Balans

Het handelen van kunst(vak)docenten in het creëren van een balans tussen de comfort zone, vrijheid en uitdaging in relatie tot het artistiek creatief proces van de lerenden, hangt volgens meerderheid van de docen-



ten af van de mate van veiligheid die heerst binnen de groep, dit wordt beïnvloed door- en beïnvloed de mate van verkregen vrijheid en creatieve uitdaging. Eén van de docenten stelt dat: “bij sociaal veilige groepen de vrijheid vaak groter is, waardoor leerlingen meer creatieve vrijheid kunnen krijgen en pakken.” (zie bijlage 11), echter wordt ook benadrukt dat de mate waarin de lerenden autonomie en regie over eigen proces nemen invloed heeft op de gegeven creatieve vrijheid vanuit de docent: “waar meer behoefte is aan structuur en duidelijkheid krimpt vrijheid en creativiteit enigszins.” (zie bijlage 11).

Contextafhankelijk

Omdat de respondenten werkzaam zijn binnen diverse educatieve leer-ruimtes is het relevant om te weten hoe de hiërarchische cultuur binnen hun lessen is gestructureerd. Uit antwoorden komt naar voren dat groten- deels van de docenten wisselt tussen de volgende rollen: *de didacticus* (het geven van instructie) en *de coach* (ondersteunen van creatief proces). Daarnaast wordt aangegeven dat bepaalde vorm van klassenmanagement en differentiatie nodig is om samen met de lerenden een leergemeenschap te vormen.

De enquête analyse heeft bevestigd dat het creëren van een veilige leerruimte zowel groeps-, individu- en situatieafhankelijk is, waarin de mate van veiligheid voornamelijk afhangt van de groepsgrootte- en samenstelling, wat invloed heeft op de hoeveelheid tijd en ruimte die de docent heeft voor individuele begeleiding en coaching. Grote groepen blijken een uitdaging, hier is minder ruimte voor persoonlijke begeleiding die echter nodig blijkt voor het signaleren van- en adequaat kunnen anticiperen op sociale kwesties.

De bewuste keuze voor het kunst(vak)onderwijs van de lerenden

speelt een rol, de docent kan uitgaan van enige vorm van intrinsieke motivatie: de verwachtingen zijn helder en biedt ruimte voor de docent om lerenden uit te dagen uit de comfort zone te treden. Dit sluit aan op ‘de experimentele houding’ waarbij volgens de docenten veel creativiteit van docent en lerenden wordt gevraagd, maar tegelijkertijd sociale cohesie kan vergroten. Wanneer de docent aangeeft zelf ook een risico te nemen in het geven van de opdracht, kan dit de lerenden stimuleren hetzelfde te doen in eigen artistiek creatief proces.

7 docenten geven aan meer dan voldoende tools te bevatten om een veilige sfeer te creëren en waarborgen binnen hun lessen, 5 docenten voldoende en 1 docent onvoldoende. In antwoord op de vraag welke tools zij momenteel missen verduidelijken 6 docenten: tijd, om zowel de relatie met de groep, als de educatieve ruimte eigen te maken. 2 docenten geven aan extra assistentie of coaching nodig te hebben om zichzelf te ontwikke- len op dit gebied.

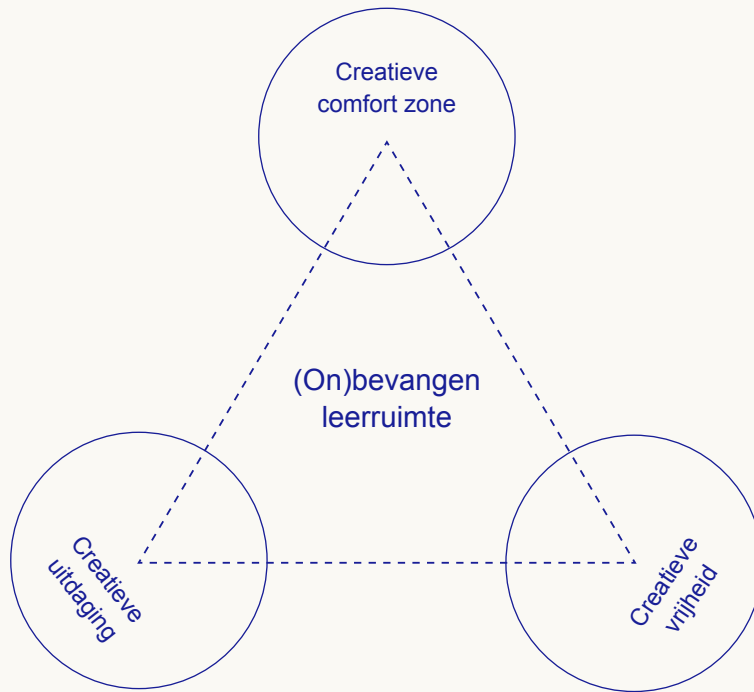
Deelconclusie: beïnvloedbare factoren van de (on)bevangen leerruimte & pedagogisch-didactisch handelen

Het antwoord op de eerste onderzoeksdeelvraag:

Welke factoren hebben invloed op de positie van de lerenden binnen de (on)bevangen leerruimte

Kan beantwoord worden door uitgevoerd literatuuronderzoek gecombineerd met de interview- en enquêteanalyse. De factoren die invloed hebben op de positie van de lerenden binnen de (on) bevangen leerruimte zijn: *de creatieve comfort zone, creatieve vrijheid en creatieve uitdaging* (zie figuur 5).





FIGUUR 5 – (ON)BEVANGEN LEERRUIMTE & KERNASPECTEN

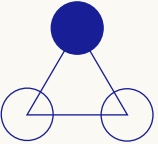
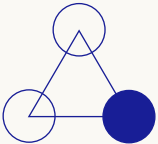
Het antwoord op de gestelde tweede onderzoeksdeelvraag:

Welke vaardigheden/tools kunnen kunst(vak)docenten helpen bij pedagogisch-didactisch handelen om lerenden op een veilige manier te begeleiden in hun artistiek creatief proces?

Omdat het handelen van de kunst(vak)docent persoons- groeps- grootte- en samenstelling afhankelijk is, blijkt uit de resultaten blijkt dat tijd om een relationele leergemeenschap te vormen kan bijdragen. Hiernaast geeft meerderheid van de docenten verdeeld aan dat gerichte training en voorbeeld opdrachten bevorderend kunnen zijn. Geen uniform of concreet pakket met tools, maar een breed scala aan vaardigheden en tools kan kunst(vak)docenten helpen bij het bieden van begeleiding in het artistiek creatief van de lerenden op een veilige manier.

In figuur 6 (p.40) is aan de hand van de resultaten uit het theoretisch- en praktijkonderzoek een overzicht ontworpen. Hierin zijn de kernaspecten van de *(on)bevangen leerruimte* gedefinieerd en in verband gebracht met samenhangende tips over het pedagogisch-didactisch handelen voor de kunst(vak)docent.



Kernaspect	Definitie	Pedagogisch-didactisch handelen
 <p data-bbox="107 391 235 502">Creatieve comfort zone</p>	<p data-bbox="274 207 960 319">Doen wat je al kan, het bekende, veilig vertrekpunt en keuzes, ervaring en voorkennis, niet durven experimenteren, harmonieuze leergemeenschap.</p>	<ul data-bbox="999 207 1862 574" style="list-style-type: none"> - Het creëren van een informele sfeer tijdens de lessen; - persoonlijke relaties en contact met lerenden; - positieve stimulans bieden; - beginsituatie serieus nemen; - Niets forceren; - Resultaten ondergeschikt maken aan het leerproces; - duidelijke instructie en criteria; - vormen van een leergemeenschap met collaboratieve groepsnormen; - stapsgewijs en opbouwend leren; - humor en empathie.
 <p data-bbox="107 805 235 877">Creatieve vrijheid</p>	<p data-bbox="274 646 960 782">Ruimte om eigen keuzes te maken, vrij om alles te maken en creëren, niet beperkt of onderdrukt voelen in creatief proces. Overmatig gevoel van vrijheid kan overweldigend zijn en als beperkend worden ervaren.</p>	<ul data-bbox="999 646 1862 925" style="list-style-type: none"> - Ruimte geven voor zoekprocessen; - minder snel ingrijpen; - zelf opstellen als participant; - geven van open taken met keuzevrijheid; - geven van verantwoordelijkheid; - samen bepalen hoe het creatief proces wordt vormgegeven; - loslaten van traditionele hiërarchie; - in- en uitcheck momenten.
 <p data-bbox="107 1173 235 1244">Creatieve uitdaging</p>	<p data-bbox="274 997 960 1133">Uit de comfort zone treden door patronen en overtuigingen los te laten, wat kan leiden tot het betreden van de leer zone. Overmatig gevoel van uitdaging kan beangstigend wat leidt tot angst om te falen.</p>	<ul data-bbox="999 1013 1862 1332" style="list-style-type: none"> - Voorbeeld geven door zelf controle los te laten en risico's te nemen; - kwetsbaar opstellen; - nut van falen benadrukken - 'peer-reviewing'; - restricties toepassen in het geven van opdrachten; - creëren van dialoog tussen lerenden en/of docent; - uitbouwen vanuit de comfort zone; - coachende rol aannemen; - creëren van sociale cohesie.

FIGUUR 6 – KERNASPECTEN (ON)BEVANGEN LEERRUIMTE & PEDAGOGISCH-DIDACTISCH HANDELEN



Kunst(vak)studenten – experimenteren en positioneren

Om te onderzoeken in welke mate de factoren: *creatieve comfort zone*, *creatieve vrijheid* en *creatieve uitdaging* invloed hebben op de positie van de lerenden binnen de *(on)bevangen leerruimte*, heb ik vanuit het model de *(on)bevangen leerruimte* een opdracht ontworpen. Deze bestaat uit afwisselende randvoorwaarden, gevormd door de eerste drie deelconclusies.

In deze reeks opdrachten staat het beeldende artistiek creatief proces van de studenten centraal. Het doel van het geven en laten uitvoeren van deze opdrachten, dienend als experiment, is om verschillen in creatief proces te observeren bij zowel de studenten individueel als in groepsverband. Dit praktijkgericht onderzoek wordt geleid door de laatste **onderzoeksdeelvraag**:

Hoe kunnen gestelde restricties door de kunst(vak)docent in beeldende opdrachten inzichten opleveren over waar de lerende zich bevinden in de (on)bevangen leerruimte?

De beeldende opdracht is uitgevoerd met 5 studenten van de vooropleiding en fulltime oriëntatiejaar beeldende kunsten & vormgeving, MKstart Amsterdam, waarin de studenten zich oriënteren op een vervolgstudie binnen de kunsteducatie. De studenten zijn tussen de 17 en 21 jaar en hebben minimaal het VO afgerond. Ik geef hun 3 uur per week het vak design en vormgeven, gefocust op grafische uitingen en druktechnieken, in de periode van dit onderzoek houden wij ons bezig met het medium RISO print. Dit vormde de motivatie dit medium als uitgangspunt te kiezen voor de opdracht, de gelaagdheid en focus op het proces, nemen van risico's en een niet vaststaande uitkomst van RISO print sluit aan bij het doel van mijn onderzoek naar de positie van de studenten binnen de *(on)bevangen leerruimte*.

Quasi-experimentele opdracht

De opdracht is een experiment waarin ik als kunst(vak)docent de balans tussen vrijheid, risico en uitdaging in relatie tot het artistiek creatief proces aanpas, in de vorm van een drieluik; één dezelfde opdracht die drie keer wordt uitgevoerd, met verschillende randvoorwaarden en restricties. De opdracht is ontworpen als **quasi-experiment** op basis van de variabelen binnen de gestelde *(on)bevangen leerruimte* die ik, door mijzelf als onderzoekend docent op te stellen, hoop te verkrijgen.

De variabelen zijn opgedeeld in 1) **onafhankelijke variabelen**: de tijdsduur van 15 minuten gegeven instructies door docent; 2) **afhankelijke variabele**: gestelde restricties voor vorm, materiaal, tekst en herhaling. Geïnspireerd op Onstenks (2018) *negen gedragskenmerken van de leraar* (geciteerd in Geerts en Van Kralingen, 2020, p. 440-441) en het *praktisch handelen van de leraar* (Onstenk 2018) zijn drie uitgangspunten gevormd voor het bepalen van de afhankelijke variabelen:

Interactie en communicatie: ruimte geven aan studenten

Les- en klassenorganisatie: aanpassingen in tijd en vrijheid

Instructie: instructie geven die veilig is voor de studenten

Figuur 7 (p.44) geeft weer hoe de drie opdrachten zijn geconstrueerd en welke afhankelijke variabele in de vorm van restricties zijn verwerkt. Zie bijlage 7 voor zowel de digitale en printbare versie van de gegeven opdrachten.



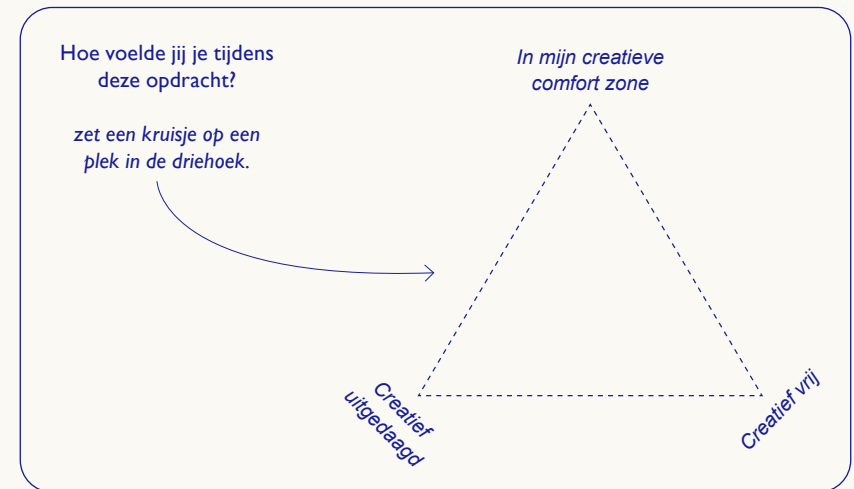
Variabele	Opdracht #1	Opdracht #2	Opdracht #3
Tijd	15 minuten	15 minuten	15 minuten
Instructie	Tekstueel op papier	Docent legt uit	Uitleg + tekstueel
Individueel/ groep	Individueel	Groep (maximaal 6)	duo
Vorm	Alle vormen	1 vorm	2 vormen
Tekenen	Alle tekenwaren	1 tekenwaar	2 tekenwaren
Tekst	Alle tekst	1 woord	2 woorden
Herhaling	Alle herhaling	Geen herhaling	1x herhalen
Print-kleur	Rood	Blauw	Geel

FIGUUR 7 – SCHEMATISCHE OPZET VAN DE DRIE OPDRACHTEN
RESTRICITES A.D.H.V. AFHANKELIJKE VARIABELEN

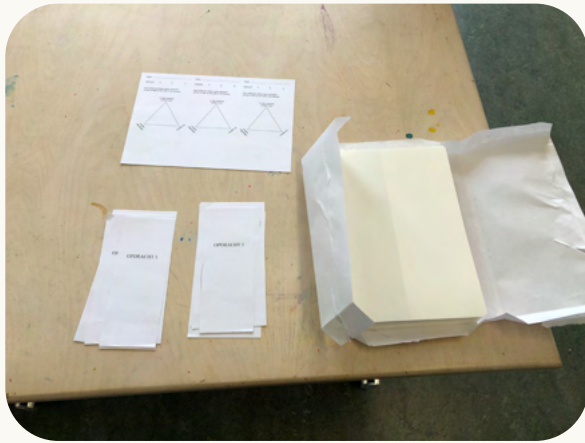
De studenten zijn vooraf niet inhoudelijk geïnformeerd, de educatieve ruimte was bij binnenkomst ingericht: één grote tafel waarop de benodigdheden voor de opdrachten (zie afbeelding 1, p. 46-47). Tijdens het experiment heb ik de leerlingen ter plaatse geobserveerd en video-opnamen gemaakt, de observatie werd uitgevoerd als een open observatie om

gedrag patronen in hun artistiek creatief proces te signaleren. Tijdens het analyseren van de opnames is gelet op de individualiteit, samenwerking, afhankelijkheid, focus en de mate waarin de studenten zich op hun gemak en vrij voelden.

Alle studenten stemden in met de voorwaarden van het onderzoek en hebben na elke opdracht een korte online enquête van 4 vragen ingevuld, aansluitend werden zij gevraagd hun algehele ervaring te 'positioneren' in het model van *de (on)bevangen leerruimte* (zie figuur 8). Hier is bewust gekozen voor 2 soorten individuele evaluaties, schriftelijk en beeldend, om deze te vergelijken. Achteraf hebben wij samen over het gehele experiment, de individuele opdrachten en de beeldende uitkomsten mondeling geëvolueerd. De enquête uitslagen, positionering in het model en beeldende uitkomsten van de opdracht zijn gebruikt als evaluatie-instrument om inzichten en informatie te verkrijgen over de leerervaringen van de studenten.



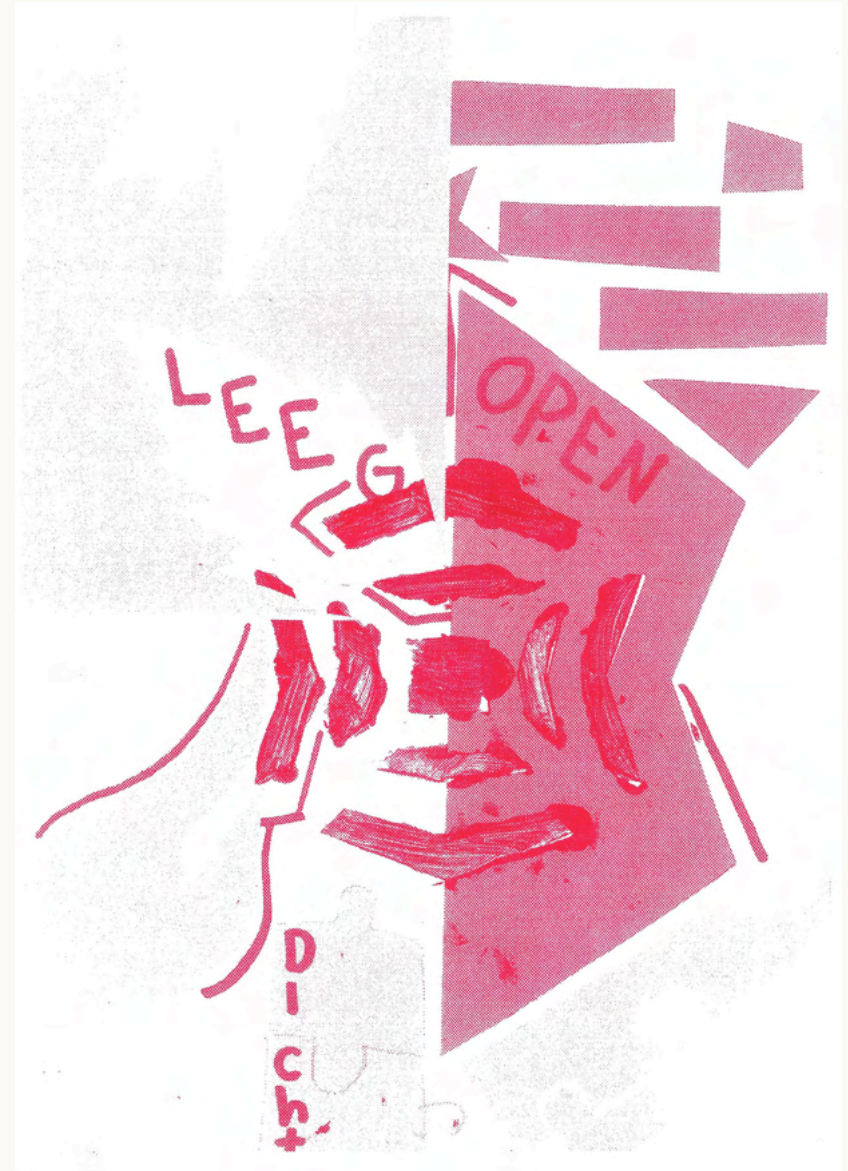
FIGUUR 8 – ONDERDEEL EVALUATIE FORMULIER



AFBEELDING I
– STUDENTEN TIJDENS
HET UITVOEREN VAN DE
OPDRACHT

Beeldende uitkomsten

Uit de 3 opdrachten zijn de volgende composities gemaakt: 5x individueel, 1x groepsmatig, 3x duo's, wat samen 9 stuks is die vervolgens druk klaar zijn gemaakt voor de RISO machine en verspreid over 3 weken in drie kleurlagen zijn gedrukt. Deze kleuren zijn in lijn met de kleuren gebruikt in de grafieken, de gelaagdheid van de RISO print techniek maakt, door doordrukking van kleur, duidelijk welke beeldende uitkomst hoort bij welke opdracht. De volgende pagina's (afb. 2-17) tonen de beeldende resultaten, op volgorde van het de drie opdrachten en het drukproces.



AFBEELDING 2 – BEELDEND RESULTAAT VAN OPDRACHT 1



AFBEELDING 3 – BEELDEND RESULTAAT VAN OPDRACHT 1-2



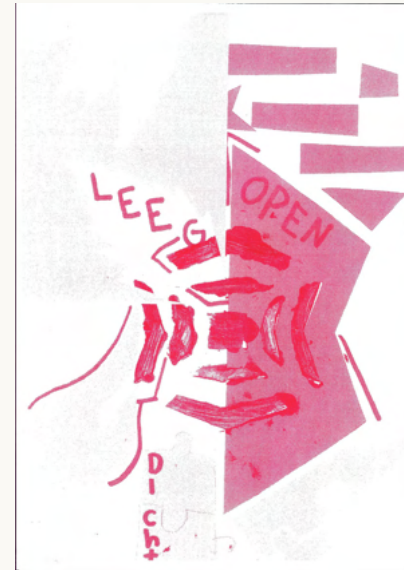
AFBEELDING 4 – BEELDEND RESULTAAT VAN OPDRACHT 1-2-3



AFBEELDING 5 – STUDENT I
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #1



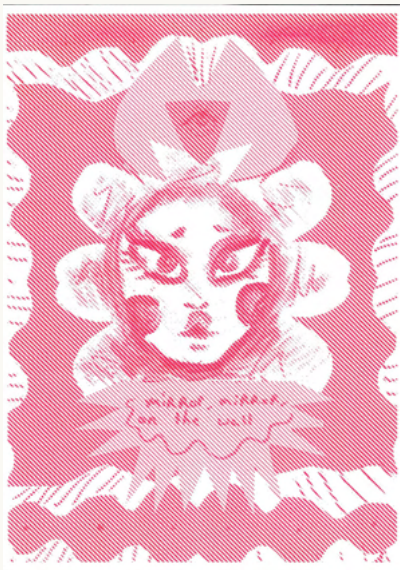
AFBEELDING 6 – STUDENT I
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #1



AFBEELDING 8 – STUDENT I
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #1



AFBEELDING 9 – GEHELE GROEP
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #2



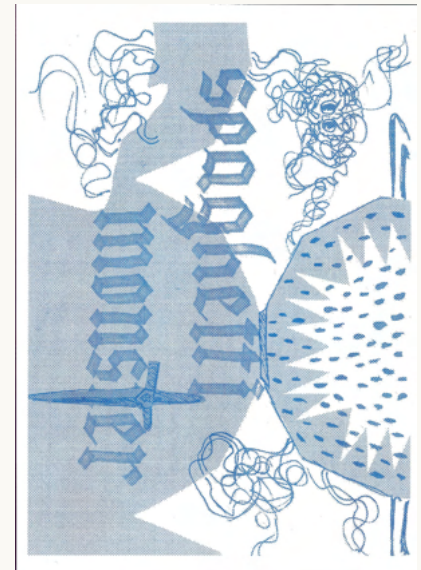
AFBEELDING 7 – STUDENT I
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #1



AFBEELDING # – STUDENT I
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #1



AFBEELDING 10 – DUO 1
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #2



AFBEELDING 11 – DUO 2
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #2



AFBEELDING 12 – DUO 3
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT #2



AFBEELDING 13 – STUDENT 1
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT 1-2-3



AFBEELDING 16 – STUDENT 4
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT 1-2-3



AFBEELDING 14 – STUDENT 2
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT 1-2-3



AFBEELDING 15 – STUDENT 3
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT 1-2-3



AFBEELDING 17 – STUDENT 5
BEELDEND RESULTAAT OPDRACHT 1-2-3

Analyse & resultaten

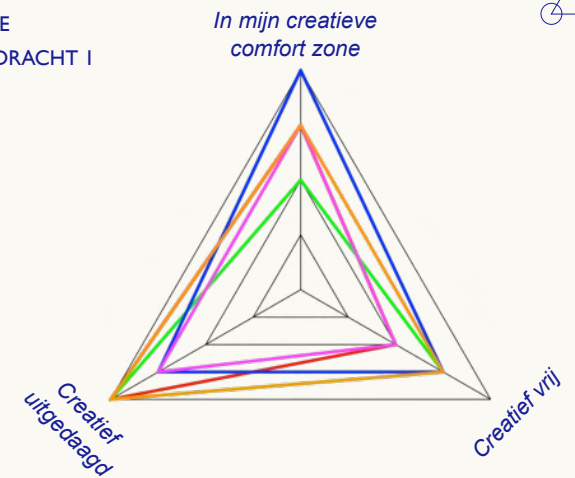
De antwoorden vanuit de enquêtes zijn verwerkt in het model van de (on)bevangen leerruimte (zie figuur 8), hieruit valt af te lezen hoe de studenten de 3 opdrachten hebben ervaren en welke ruimte innemen in de (on)bevangen leerruimte. Deze gevormde ruimtes zijn vergeleken- en samengevoegd met de ingevulde 'positie'. Deze grafieken (zie figuur 9-11), geven aan hoe de gestelde afhankelijke variabelen invloed hebben op de mate waarop studenten de drie factoren: creatieve comfort zone, creatieve vrijheid en creatieve uitdaging ervaren.

Figuur 9 geeft weer dat de studenten hebben aangegeven tijdens opdracht #1 bij alle kernaspecten hoog te scoren, met een kleine uitschieter naar creatieve vrijheid. Deze individuele opdracht bevatte amper restricties en binnen de onafhankelijke variabele maximale vrijheid voor de individuele student, zij kregen de opdracht enkel op papier zonder uitleg vanuit de docent.

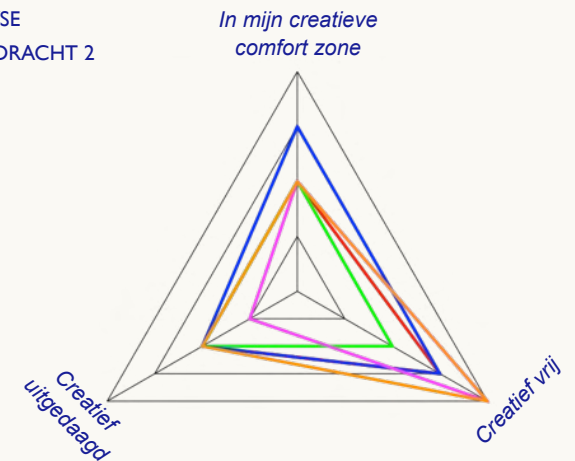
In figuur 10 valt op dat de studenten aangeven vooral creatieve uitdaging ervaarden tijdens opdracht #2, deze groepsopdracht had de meeste restricties en werd enkel door de docent uitgelegd.

Zichtbaar in grafiek 11 is dat opdracht #3 erg verschillend is ervaren, de afhankelijke variabele zorgden voor restricties die de studenten beperkten tot enkele keuzes die zij in willekeurig gevormde duo's moesten maken, ikzelf als docent was onderdeel van één duo als participant.

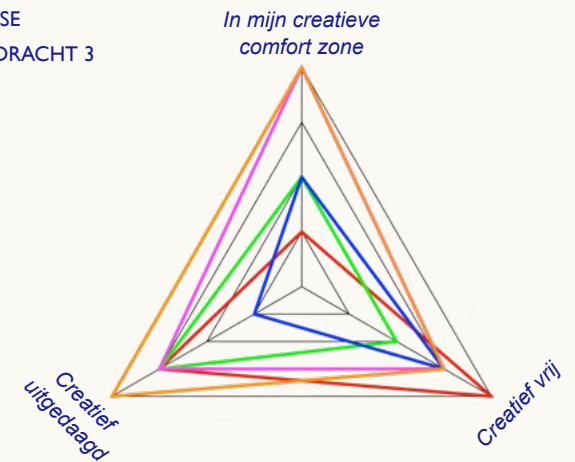
FIGUUR 9 – BALANS ANALYSE
STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 1



FIGUUR 10 – BALANS ANALYSE
STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 2



FIGUUR 11 – BALANS ANALYSE
STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 3

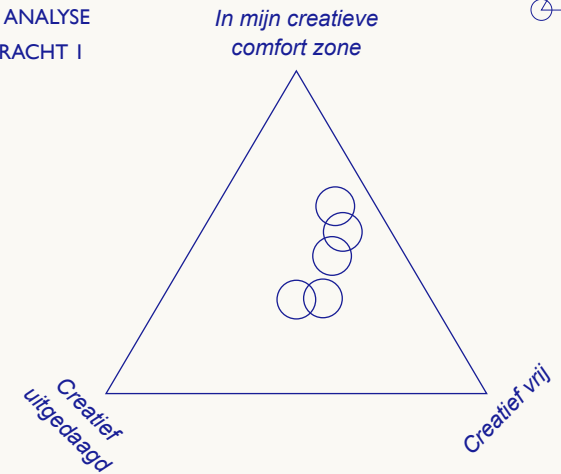


Vanuit de observaties viel op dat de studenten geleidelijk in hun proces de invloed van gegeven restricties op de drie kernaspecten ervaren. De invloed van de *afhankelijke variabele* hebben tot de resultaten in onderstaand figuur geleid (zie figuur 15).

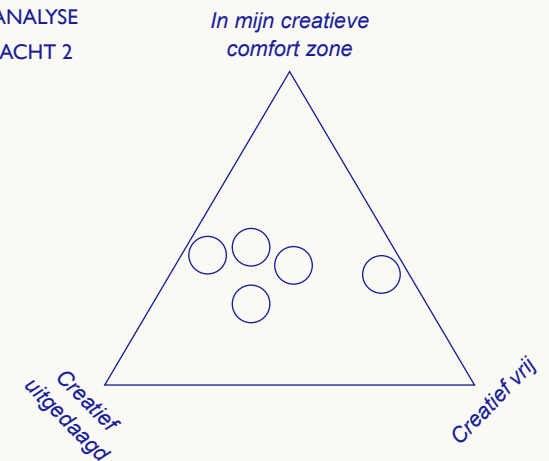
Opdracht #1	Opdracht #2	Opdracht #3
Doordat deze opdracht individueel werd uitgevoerd en amper restricties bevatte, kregen de studenten binnen de onafhankelijke variabele maximale vrijheid, dit zorgde eerst voor onduidelijkheid en vragen maar resulteerde in een groter gevoel van vrijheid.	Doordat de opdracht enkel mondeling werd uitgelegd en niet schriftelijk werd gegeven, moesten de studenten deze onthouden en ontstonden er meningsverschillen over de uitvoering. Dit kan ervoor gezorgd hebben dat niet alle studenten zich even comfortabel en vrij voelden binnen de opdracht, omdat er minder ruimte was voor eigen creatieve inbreng.	De studenten die een grotere stem hadden in de samenwerking gaven aan zich meer in de creatieve comfort zone te bevinden en creatieve vrijheid te ervaren, hiertegenover staat een bedrukken van de creatieve vrijheid en vergroting van creatieve uitdaging.

FIGUUR 12 – INVLOED AFHANKELIJKEVARIABELE

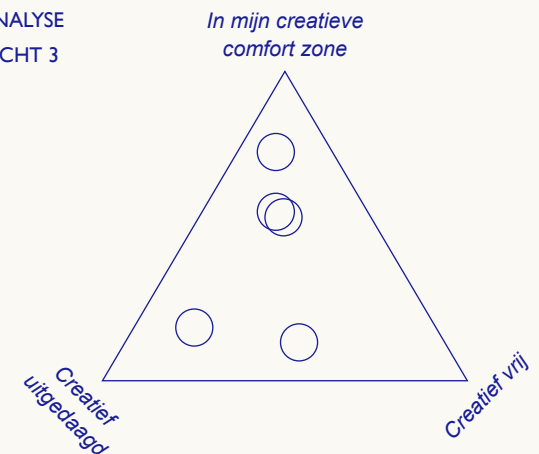
FIGUUR 13 – POSITIONERING ANALYSE STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 1



FIGUUR 14 – POSITIONERING ANALYSE STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 2

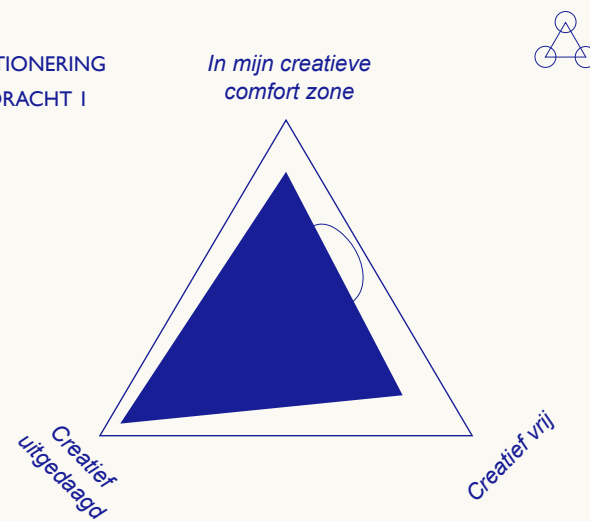


FIGUUR 15 – POSITIONERING ANALYSE STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 3

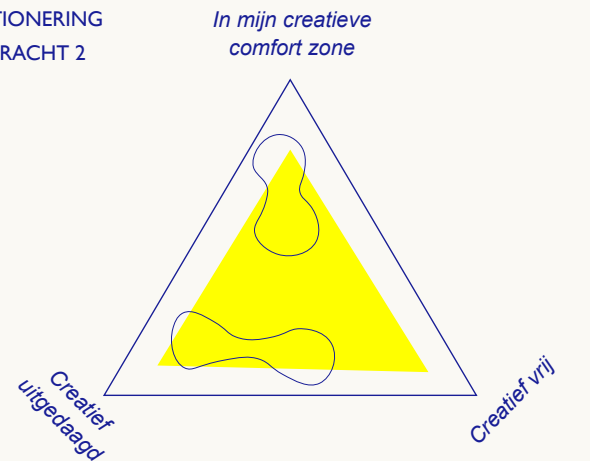


De positionering van de student binnen de *(on)bevangen leerruimte* (zie figuur 13-15), overlapt op sommige vlakken met de enquêteresultaten. Opvallend is wel dat bij opdracht #1 de studenten aangeven zich minimaal creatief uitgedaagd voelen en dus eerder in de comfort zone en vrij, bij opdracht #2 komt het vrijwel overeen, opdracht #3 geeft uiteenlopende resultaten die overeenkomen met de enquêteresultaten (zie figuur 16-18).

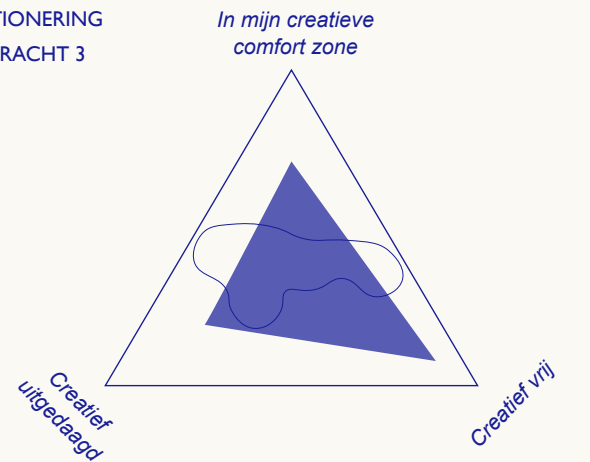
FIGUUR 16 – BALANS + POSITIONERING
STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 1



FIGUUR 17 – BALANS + POSITIONERING
STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 2

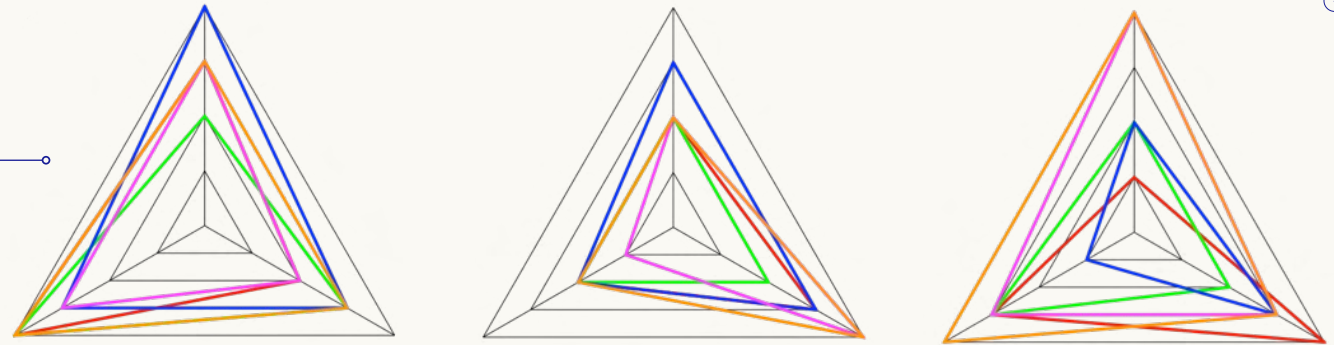


FIGUUR 18 – BALANS + POSITIONERING
STUDENTEN EVALUATIE OPDRACHT 3

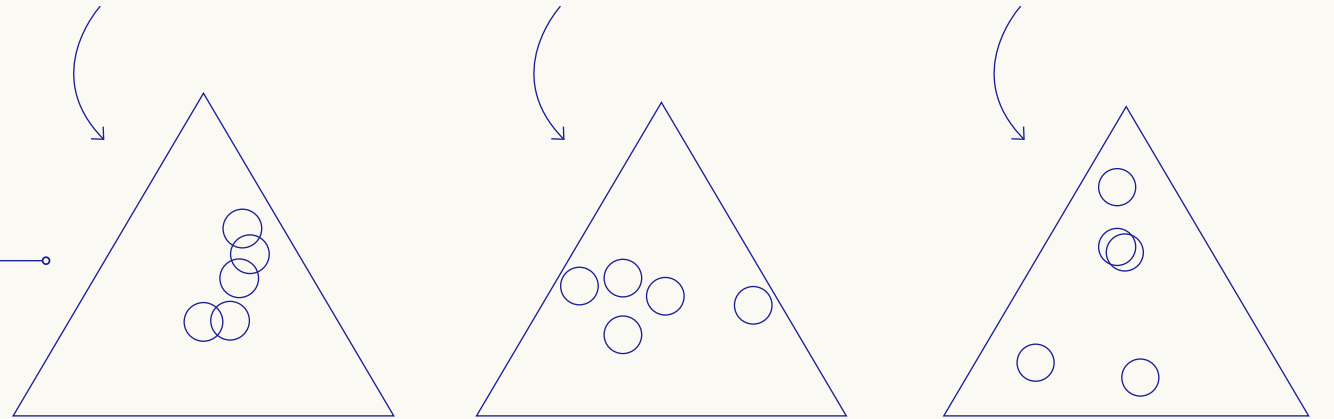




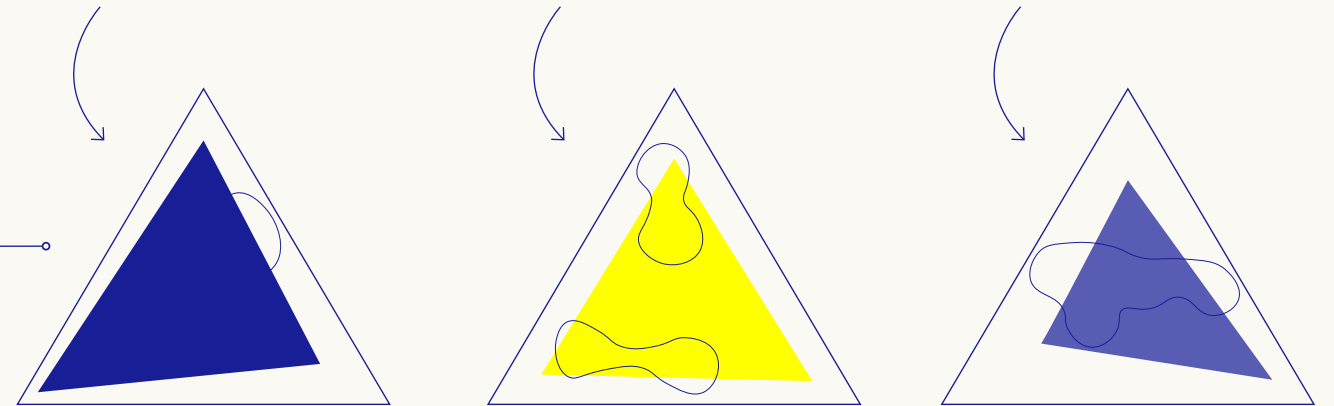
Balans analyse



Positionering analyse



Balans + positionering
vergelijking



Opdracht #1

Opdracht #2

Opdracht #3

FIGUUR 19 – TOTAAL OVERZICHT
ANALYSE VAN OPDRACHTEN

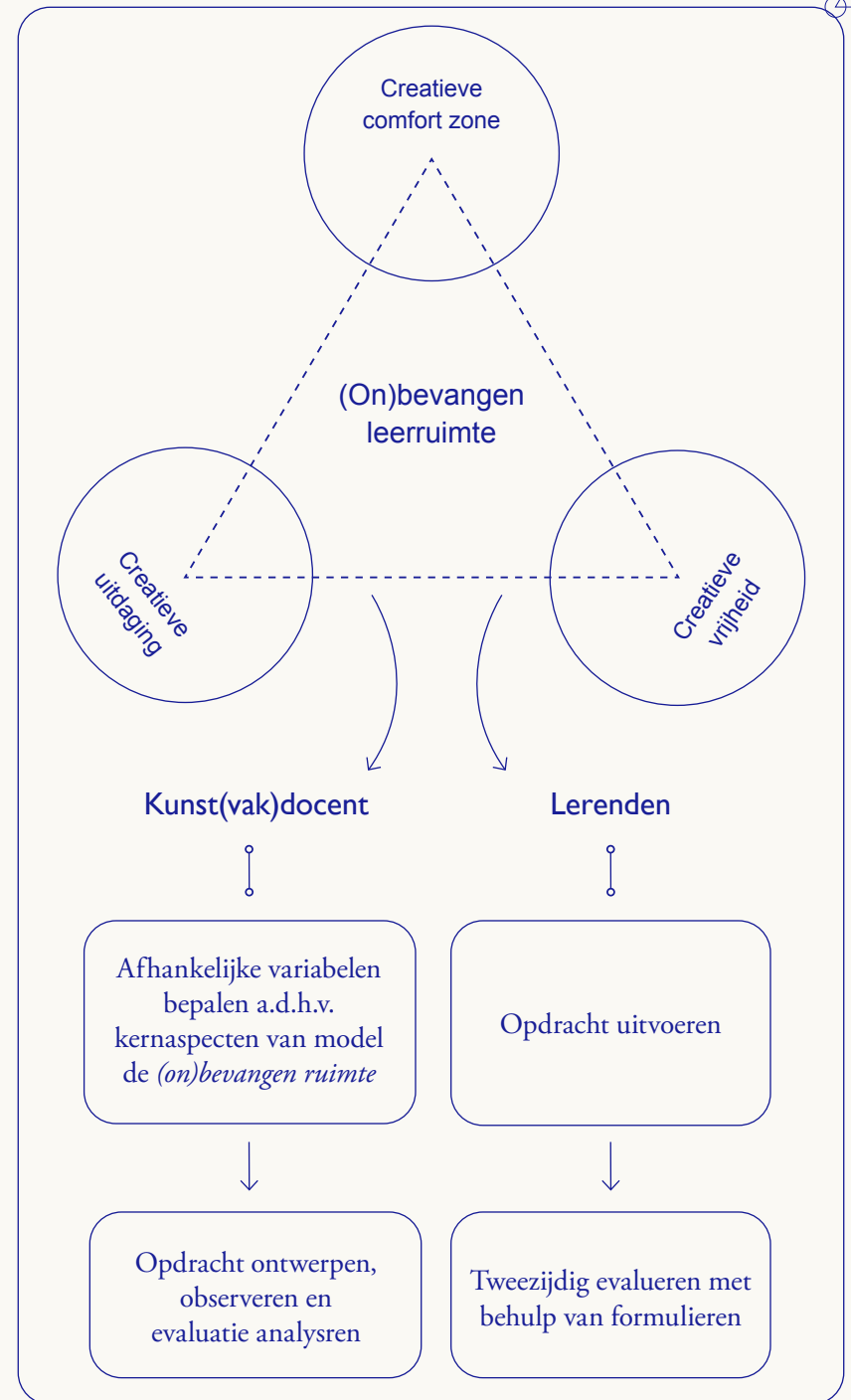


Deelconclusie:
restricties in beeldende opdrachten

De derde onderzoeksdeelvraag:

Hoe kunnen gestelde restricties door de kunst(vak)docent in beeldende opdrachten inzichten opleveren over waar de lerende zich bevinden in de (on)bevangen leerruimte?

kan worden beantwoord als volgt: aan de hand van het model *de (on)bevangen leerruimte* kan de kunst(vak)docent randvoorwaarden stellen aan opdrachten, in de vorm van restricties, door het bepalen van afhankelijke variabelen, gebaseerd op de drie kernaspecten: creatieve comfort zone, creatieve vrijheid en creatieve uitdaging. Lerenden evaluaties laten invullen en deze analyseren als docent is essentieel om informatie te verkrijgen over hoe zij de verschillende opdrachten ervaren. Benadrukken van het experimentele karakter van de opdrachten kan bijdragen aan de gewilligheid van de lerenden om hieraan deel te nemen.



RESULTATEN

Theorie versus praktijk

Uit het media- en literatuuronderzoek kan worden gesteld dat passende didactische en pedagogische werkwijzen binnen het kunst(vak)onderwijs invloed hebben op de veiligheid die de lerenden ervaren binnen eigen artistiek creatief proces (Van Der Donk & Van Lanen, 2020). Het concept van een veilige leerruimte beperkt zich niet enkel tot de fysieke ruimte maar blijkt evenwijdig aan de ruimte die psychologische veiligheid inneemt. De kunst(vak)docent krijgt beschikking over een zowel fysieke- als pedagogisch-didactische ruimte op het moment van lesgeven (Geerts en Van Kralingen, 2020). Anonieme kunstdocenten (2020) benoemen het principe dat zowel kunst(vak)docent als lerenden verantwoordelijk zijn voor veiligheid in kunsteducatieve leerruimte, dit wordt onderbouwd door Hudig (2014) en Dylan (2012) die benadrukken dat het vormen van een leergemeenschap kan bijdragen aan de veiligheid binnen de kunsteducatieve leerruimte. In de fysieke kunsteducatieve ruimte kan het juist pedagogisch-didactisch handelen van de kunst(vak)docent bijdragen aan een inspirerende, veilige en uitdagende leeromgeving voor de waarin gedeelde risico's genomen durven worden. Wanneer het artistiek creatief proces gezamenlijk wordt vormgeven en de kunst(vak)docent zich opstelt als participant, zelf risico neemt en voorbeeld toont door uit eigen comfort zone te stappen; kan het creatief uitdagen van lerenden veiliger verlopen.

Manual voor kunst(vak)docenten

Gericht op kunst(vak)docent werkzaam in het kunst(vak)onderwijs, heb ik vanuit de resultaten uit dit onderzoek een kunsteducatief onderzoeksinstrument ontworpen. Vanuit de gevormde kernaspecten van de *(on)bevangen leerruimte* heb ik een model ontworpen met de variabelen:

creatieve comfort zone, creatieve uitdaging en creatieve vrijheid. Vanuit dit model heb ik een experimentele opdracht ontworpen, deze samen vormen de basis van het onderzoeksinstrument die kunst(vak)docenten in hun lespraktijk kunnen gebruiken om meer zicht te krijgen op de positie van de lerenden in de *(on)bevangen leerruimte*.

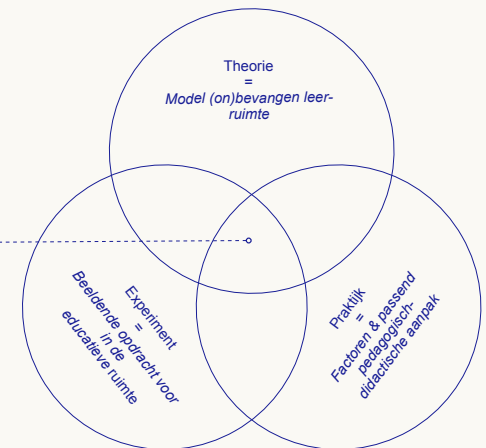
Het kunsteducatief onderzoeksinstrument bedraagt een manual voor docenten, bestaande uit:

- Theorie: *Model (on)bevangen leerruimte*
- Praktijk: *Factoren & passend pedagogisch-didactisch handelen*
- Experiment: *Beeldende opdracht voor in de kunsteducatieve ruimte*
 - *Digitale presentatie en printbare opdracht*
 - *Opzet evaluatieformulier*

Deze manual is een brochure en bedraagt 8 pagina's, die als pdf of print kan worden gebruikt, met als doel deze te gebruiken in eigen lespraktijk om meer zicht te krijgen op de *(on)bevangen leerruimte*. De gehele manual is bijgevoegd in de bijlagen (zie bijlage: Manual voor docenten).

((Om)bevangen leerruimte

Manual voor kunstvakdocenten om meer zicht te krijgen op de *(on)bevangen leerruimte* die zich beweegt tussen de comfort zone, vrijheid en uitdaging van de lerenden in relatie tot creativiteit.



Gebruikscontext & gebruiksdoelen

Het kunsteducatief onderzoeksinstrument dient gebruikt te worden binnen fysieke kunsteducatieve ruimtes, waarbij lerenden en docenten samen als leergemeenschap, gemeenschappelijk het experiment centraal stellen. De uitkomsten van het instrument verkregen door het gemeenschappelijk uitvoeren van de experimentele opdracht, kunnen worden benut voor reflectie voor de docent. Waar vanuit eventuele randvoorwaarden van ontworpen opdrachten kunnen worden aangepast, om een balans te creëren tussen de variabelen: creatieve comfort zone, creatieve uitdaging en creatieve vrijheid, in het artistiek creatief proces van de lerenden.

Het doel is om kunst(vak)docenten met behulp van het onderzoeksinstrument, op een onderzoekende manier, de bewustwording over de invloed van eigen pedagogisch-didactisch handelen op de positie van de lerenden binnen de *(on)bevangen leerruimte* te vergroten.

CONCLUSIE & AANBEVELINGEN



Het primaire doel van dit onderzoek was om een stap te maken tot het verbeteren van de veiligheid voor lerenden in de kunsteducatie, door te focussen op hoe kunst(vak)docenten meer zicht kunnen krijgen op de, veilig of onveilige, *(on)bevangen leerruimte*. Om dit doel te bereiken zijn eerst de diverse kernaspecten, die invloed hebben op de *(on)bevangen leerruimte*, als variabelen in kaart gebracht en getoetst.

Conclusie

Uit dit onderzoek naar de *(on)bevangen leerruimte* blijkt dat er een discrepantie bestaat in de invulling die kunst(vak)docenten geven aan de drie kernaspecten: creatieve comfort zone, creatieve vrijheid en creatieve uitdaging, wat invloed heeft op het pedagogische-didactische handelen binnen de fysieke educatieve leerruimte. De kunst(vak)docent bepaalt veelal zelf de lesinhoud en opdrachtstructuur waarin zij uitgaan van eigen ervaring en kennis binnen hun vakgebied, dit is echter niet altijd in lijn met de gestelde sociale codes rondom het creëren en behouden van een veilig leerklimaat binnen het kunst(vak)onderwijs. Het onderzoek heeft deels bevestigd dat de ruimte, die zowel als onveilig en veilig kan worden ervaren door lerenden binnen het kunst(vak)onderwijs, een ongedefinieerd gebied blijkt en passende pedagogische-didactiek ruimte, situatie, persoons- en groepsafhankelijk is. Hierdoor is blijkt het lastig om gepast pedagogisch-didactisch handelen vorm te geven en universeel toe te passen als kunst(vak)docent.

Zoals in de literatuur omschreven en aangegeven door kunst(vak)docenten in de enquêteresultaten kan ‘gedeeld risico’, tussen lerenden en kunst(vak)docenten, als leergemeenschap bijdragen bij het creëren van een balans tussen het bieden van een zowel veilig als uitdagende leerom-



geving. Door het experiment een structureel onderdeel te laten zijn, in zowel ontwerpen en uitvoeren, van creatieve opdrachten is er ruimte voor luchtigheid en kan er een 'we are in it together' mentaliteit ontstaan, die zowel risicovol als uitdagend, verrassend en vrij kan voelen.

Vanuit de, in de loop van het onderzoek, beantwoorde deelvragen kan een antwoord worden geformuleerd op de onderzoeksvraag:

Hoe kan de kunst(vak)docent bijdragen aan een veiligere leeromgeving in het kunst(vak)onderwijs, door meer zicht te hebben op 'de (on)bevangen leerruimte' die zich beweegt tussen de comfort zone, vrijheid en uitdaging van de lerenden in relatie tot creativiteit?

Het antwoord is opgebouwd in een driedelig stappenplan op de volgende pagina (zie figuur 20).

Aanbevelingen

Dit onderzoek is slechts een begin en kan inhoudelijk worden aangevuld door vervolgstappen uit te zetten voor het testen en evalueren van de uitvoerbaarheid van het kunsteducatief onderzoeksinstrument door kunst(vak)docenten. Door het testen van het kunsteducatief onderzoeksinstrument in verschillende contexten met wisselende groepsgroottes en tijdspannen kunnen de kernaspecten, die dienen als variabelen, worden onderschreven en eventuele andere bijkomende risico's, afhankelijk van de context, in kaart worden gebracht. Daarnaast zou het specifiek testen, evalueren en uitwisselen van het pedagogisch-didactisch handelen van de kunst(vak)docent, bij het uitvoeren van de opdracht dienend als instrument, dit onderzoek verder kunnen onderbouwen.

Als beginnend kunst(vak)docent tot andere kunst(vak)docenten adviseer ik om de tijd te nemen voor het vormen van een leergemeenschap en samen het experiment aan te gaan.



FIGUUR 20 – STAPPENPLAN



KRITISCHE REFLECTIE

Door gebruik te maken van een onderzoekstriangulatie, vanuit persoonlijke aanleiding en motivatie, heb ik meerdere facetten van de problematiek rondom sociale veiligheid binnen het kunst(vak)onderwijs kunnen onderzoeken. Mijn onderbuikgevoel waar ik naar refereerde in de inleiding is allereerst bevestigd door het hedendaagse medialandschap te bestuderen, vervolgens kreeg ik meer grip op de oorzaak van de problematiek rondom sociale veiligheid door te kijken naar (onderwijs) wetenschappelijk onderzoek. Deze bevindingen hebben geleid tot het vormen van een het model van de (on)bevangen ruimte die ik vervolgens heb kunnen bevragen bij kunst(vak)docenten in de praktijk en testen bij kunstvakstudenten.

Ondanks het breed aanvliegen van dit onderwerp, heeft het onderzoeksproces inzichten opgeleverd over de waarde van focussen op de invloed en verantwoordelijkheden van de kunst(vak)docent in de educatieve leerruimte. Het onderzoeksproces heeft veel positieve, nieuwe inzichten en kennis opgeleverd, echter verliep het proces hierdoor niet altijd chronologisch waardoor ik verstrengeld raakte in vele mogelijke onderwerpen en thema's. Aan het begin van het onderzoek had ik grootse plannen die niet binnen het tijdsbestek en de limieten van het onderzoek bleken te vallen, hierdoor heb ik mijn gestelde doelen vaak aangepast om het onderzoek voldoende af te bakenen.

Daarnaast had ik graag meer tijd om gehad om het kunsteducatief onderwijsinstrument op meerdere manieren te testen bij verschillende groepen kunstvakstudenten, waarin de variabelen op basis van diverse contexten kon worden aangepast. Vanuit mijn eigen enthousiasme zou ik graag de bevindingen van dit onderzoek en het ontwikkelde kunsteducatief onderwijsinstrument met andere beginnende kunst(vak)docenten

willen delen, ik denk dat dit het gesprek over de problematiek rondom sociale veiligheid binnen het kunst(vak)onderwijs een nieuwe draai kan geven.

Het onderwerp raakt mij persoonlijk, als student en docent binnen het kunst(vak)onderwijs, wat tijdens het gehele onderzoeksproces een stabiele drijfveer is geweest om te zoeken naar oplossingen voor in de praktijk. Deze resultaten uit het praktijkonderzoek hebben antwoorden gegeven op de gestelde vragen maar helaas lost dit niet het gehele probleem rondom sociale veiligheid in de kunsteducatie op, deze blijken structureel verweven. Dit onderzoek voelt als dat 'kleine stapje' op weg naar een manier om als toekomstig kunst(vak)docent meer zicht te krijgen op de *(on)bevangen leerruimte* in mijn eigen lespraktijk.



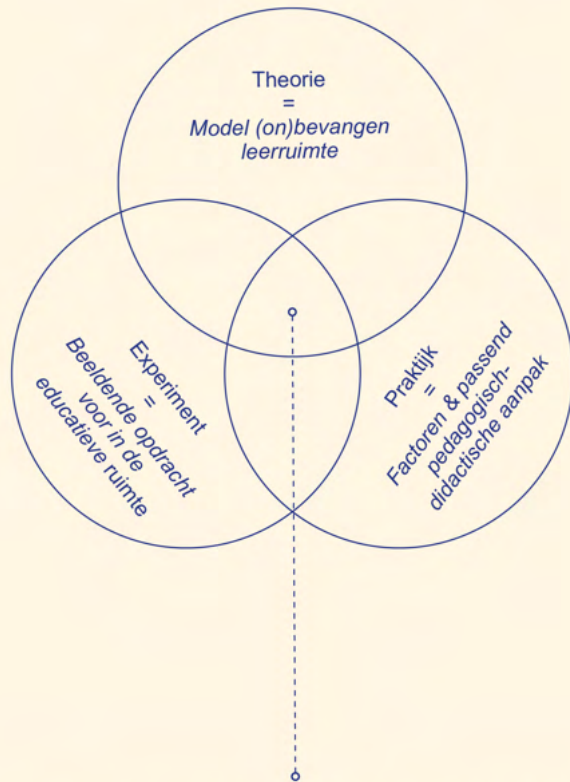
LITERATUURLIJST

- Anonieme kunstdocenten. (2020, 17 december). Het ligt niet aan jou – hoe academies onveiligheid laten voortbestaan. *Metropolis M*. https://www.metropolism.com/nl/opinion/42467_het_ligt_niet_aan_jou_hoe_academies_onveiligheid_laten voortbestaan
- Auerbach, K., & Baruch, J. (2012). Beyond Comfort Zones: an experiment in medical and art education. *Journal for Learning through the Arts*. <https://doi.org/10.21977/d9812653>
- Boessen, J. (2020, 21 december). *Wat is er mis met de kunstacademie?: Op zoek naar weeffouten in het kunstonderwijs*. Mister Motley. <https://www.mistermotley.nl/wat-er-mis-met-de-kunstacademie-op-zoek-naar-weeffouten-het-kunstonderwijs/>
- Boessen, J. (2021, 22 april). *Wat is er mis met de kunstacademie? (deel II): Hoe het avant-gardisme kunstonderwijs in de weg zit*. Mister Motley. <https://www.mistermotley.nl/wat-er-mis-met-de-kunstacademie-deel-ii-hoe-het-avant-gardisme-kunstonderwijs-de/>
- Boon, W. (2014). *Defining Creativity: The Art and Science of Great Ideas*. Bis Pub.
- Contouren Code Sociale Veiligheid en plan van aanpak voor het kunstonderwijs*. (2021). Vereniging Hogescholen. https://www.verenighogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/216/original/Contouren_Code_Sociale_Veiligheid_en_plan_van_aanpak_Kunstvak_Onderwijs.pdf?1621500340
- Crone, M. C. (2022). Beeldend Kunstonderwijs Ter Bevordering Van Persoonsvorming In Het Voortgezet Onderwijs. *Kunstzone*, 2, 8–11.
- De Jong, C. (2019). Ongemak. In *Connection Our Stories - Inclusion Matters* (2de editie, pp. 89–99). The Hague University of Applied Sciences.
- de Ridder, M. (2010). *Sociale cohesie en cultuurparticipatie* [Masterscriptie]. Utrecht Universiteit.
- Dylan, A. (2012). Safety in the Classroom: Safeguarding Liberal Arts Education from the Neo-Liberal Threat. *Canadian Journal of Higher Education*. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v42i2.183581>



- Geerts, W. M., & Van Kralingen, R. (2020). *Handboek voor leraren* (3de editie). Coutinho.
- Haanstra, F. H. (2022). Wat werkt in kunstzinnige oriëntatie? : Reviewstudie naar beïnvloedbare factoren voor leerprestaties bij kunstzinnige oriëntatie in het primair onderwijs. In *Het Lectoraat Kunsteducatie* (Nr. 978-90-71681-59-2). Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Harriët Sparreboom, Jacco Haker, & Toinette Loeffen. (z.d.). Kansen in de kunst. In *www.kunstinclusief.nl*.
- Hielkema, D. (2022, 13 juli). Wethouder Moorman: 'Alleen in een veilige omgeving kan je goed leren of lesgeven'. *Parool*. <https://www.parool.nl/amsterdam/wethouder-moorman-alleen-in-een-veilige-omgeving-kan-je-goed-leren-of-lesgeven-b22164084/#:~:text=Moorman%20zegt%20dat%20scholen%20altijd,we%20met%20veiligheidsprogramma's%20begonnen%20zijn.%E2%80%9D>
- Hielkema, D., & Ribbens, A. (2021, 21 april). Na reeks schandalen: 'Met het kunstonderwijs is iets fundamenteel mis'. *Parool*. <https://www.parool.nl/nederland/na-reeks-schandalen-met-het-kunstonderwijs-is-iets-fundamenteel-mis-b0bbb-2b5/#:~:text=PlusInterview-,Na%20reeks%20schandalen%3A%20'Met%20het%20kunstonderwijs%20is%20iets%20fundamenteel%20mis,met%20wortel%20en%20tak%20uit.>
- Hoekstra, M. (2018). *Artist Teachers and Democratic Pedagogy*. Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten.
- Hudig, V. (2014). *Het Prachtige Risico Van Falen* [Masterscriptie]. Breitner Academie.
- Koppelmans, M. (2020). *Institutional Deflection in Dutch Art Education and the Heterotology of Safer Spaces* [Masterscriptie]. Utrecht University. Gender Studies
- Korthagen, F., & Evelein, F. (2009). Presence in onderwijs. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 30(1), 13–21.
- Onstenk, J. H. A. M. (2018). *Geïntegreerd pedagogisch handelen: in voortgezet onderwijs en beroepsopleiding*. Coutinho.
- Penketh, C. (2017). Inclusion and Art Education: 'Welcome to the Big Room, Everything's Alright'. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 153–163. <https://doi.org/10.1111/jade.12084>
- Sligte, D. J. (2013). *The functionality of creativity* [PhD-scriptie]. Psychology Research Institute (PsyRes).
- Sol, Y. (2012). *Pedagogisch-didactisch handelen van docenten in het voortgezet onderwijs* [PhD-proefschrift, Universiteit Utrecht]. <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/1874/237552/2/sol.pdf>
- Spigt, B. (2022, 21 juli). Opinie: 'Onderwijs heeft duidelijke richtlijnen nodig voor een veilige cultuur op scholen'. *Parool*. <https://www.parool.nl/columns-opinie/opinie-onderwijs-heeft-duidelijke-richtlijnen-nodig-voor-een-veilige-cultuur-op-scholen-b5f6467f/>
- Statement Sociale veiligheid in het kunstonderwijs*. (2021). Vereniging Hogescholen. https://www.vereniginghogescholen.nl/system/knowledge_base/attachments/files/000/001/214/original/20_mei_2021_Statement_Sociale_veiligheid_in_het_kunstonderwijs_ztc.pdf?1622708616
- Uninhibited. (2023). In *Cambridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/uninhibited>
- Van Der Donk, C., & Van Lanen, B. (2020). *Praktijkonderzoek in de school* (4de editie). Coutinho.
- Veldpape, E., & Copini, E. (2021). Inclusieve Kunsteducatie - Wat kan een opleiding betekenen? *Kunstzone*, 2, 21–23.
- Willcox, L. (2017). Vulnerability in the Art Room: Explorations of Visual Journals and Risks in the Creation of a Psychologically Safe Environment. *Art Education*, 70(5), 11–19. <https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335528>

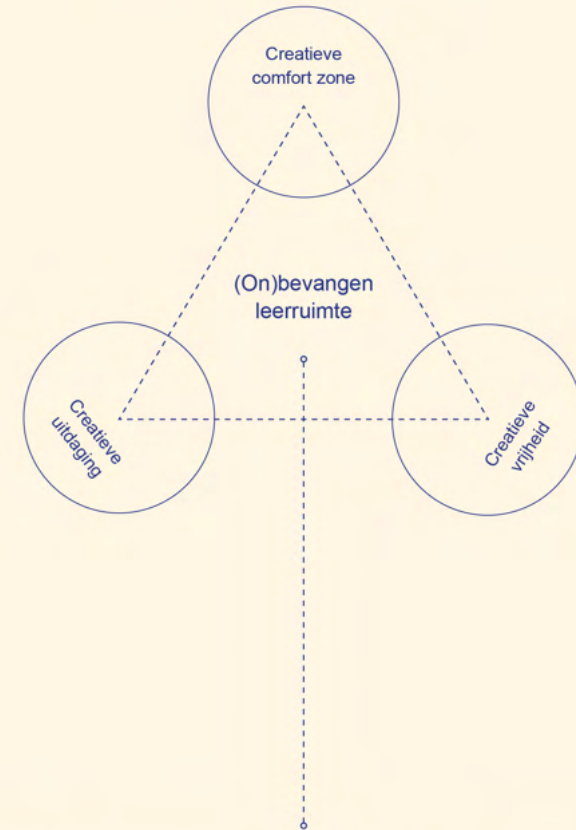
((On)bevangen leerruimte



Manual voor kunstvakdocenten om meer zicht te krijgen op de (on)bevangen leerruimte die zich beweegt tussen de comfort zone, vrijheid en uitdaging van de lerenden in relatie tot creativiteit.


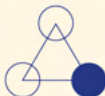
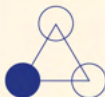


Theorie – Model (on)bevangen leerruimte



De (on)bevangen leerruimte is pedagogisch-didactisch ruimte die zich bevindt in de fysieke educatieve ruimte. De (on)bevangen leerruimte bevindt zich tussen de kernaspecten: creatieve comfort zone, creatieve uitdaging en creatieve vrijheid.

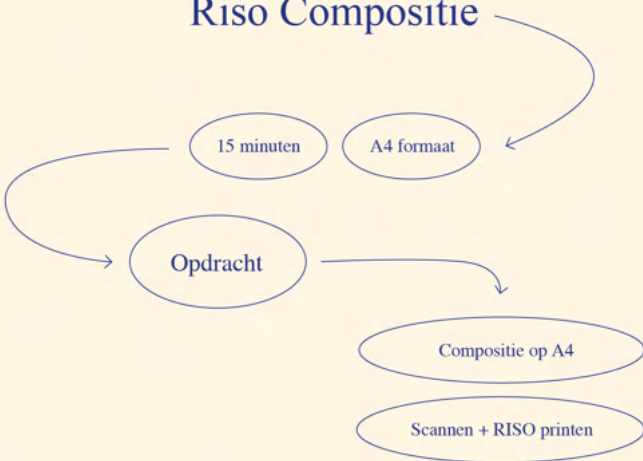
Praktijk – Drie factoren & pedagogisch-didactische aanpak

Kernaspect	Definitie	Pedagogisch-didactische aanpak
 <p>Creatieve comfort zone</p>	Doen wat je al kan, het bekende, veilig vertrekpunt en keuzes, ervaring en voorkennis, niet durven experimenteren, harmonieuze leergemeenschap.	<ul style="list-style-type: none"> - Het creëren van een informele sfeer tijdens de lessen; - persoonlijke relaties en contact met lerenden; - positieve stimulans bieden; - beginsituatie serieus nemen; - Niets forceren; - Resultaten ondergeschikt maken aan het leerproces; - duidelijke instructie en criteria; - vormen van een leergemeenschap met collaboratieve groepsnormen; - stapsgewijs en opbouwend leren; - humor en empathie.
 <p>Creatieve vrijheid</p>	Ruimte om eigen keuzes te maken, vrij om alles te maken en creëren, niet beperkt of onderdrukt voelen in creatief proces. Overmatig gevoel van vrijheid kan overweldigend zijn en als beperkend worden ervaren.	<ul style="list-style-type: none"> - Ruimte geven voor zoekprocessen; - minder snel ingrijpen; - zelf opstellen als participant; - geven van open taken met keuzevrijheid; - geven van verantwoordelijkheid; - samen bepalen hoe het creatief proces wordt vormgegeven; - loslaten van traditionele hiërarchie; - in- en uitcheck momenten.
 <p>Creatieve uitdaging</p>	Uit de comfort zone treden door patronen en overtuigingen los te laten, wat kan leiden tot het betreden van de leer zone. Overmatig gevoel van uitdaging kan beangstigend wat leidt tot angst om te falen.	<ul style="list-style-type: none"> - Voorbeeld geven door zelf controle los te laten en risico's te nemen; - kwetsbaar opstellen; - nut van falen benadrukken - 'peer-reviewing'; - restricties toepassen in het geven van opdrachten; - creëren van dialoog tussen lerenden en/of docent; - uitbouwen vanuit de comfort zone; - coachende rol aannemen; - creëren van sociale cohesie.



Experiment – Structuur beeldende opdracht voor in de educatieve ruimte

Riso Compositie



Variabele	Opdracht #1	Opdracht #2	Opdracht #3
Tijd	15 minuten	15 minuten	15 minuten
Instructie	Tekstueel op papier	Docent legt uit	Uitleg + tekstueel
Individueel/groep	Individueel	Groep (maximaal 6)	duo
Vorm	Alle vormen	1 vorm	2 vormen
Tekenen	Alle tekenwaren	1 tekenwaar	2 tekenwaren
Tekst	Alle tekst	1 woord	2 woorden
Herhaling	Alle herhaling	Geen herhaling	1x herhalen
Print-kleur	Rood	Blauw	Geel

Experiment – Opdracht voorbeeld

Riso Compositie

Maak één compositie op één vel papier waarin je vorm, illustratie en tekst combineert.

Je compositie moet de volgende onderdelen bevatten: *vorm, illustratie & tekst.*

15 minuten

A4 formaat

Individueel

Materialen:

- A4 papier
- uitgeknipte vormen
- potlood, pen, stift, verf

Restricties:

- Je mag alle vormen gebruiken
- Je mag met alle materialen illustreren
- Je mag zoveel tekst gebruiken als je wil
- Je mag alles zo vaak herhalen als je wil

Compositie op A4

Scannen + RISO printen



Experiment – Evaluatie materiaal per opdracht

Naam: _____ Opdracht: 1 2 3

Voelde jij je veilig en op je gemak om jezelf te kunnen zijn tijdens het proces/deze opdracht?	Ja	Nee
In hoeverre voelde jij je in jouw creatieve comfort zone tijdens deze opdracht?	0% ----- 100%	
In hoeverre voelde jij je creatief uitgedaagd tijdens deze opdracht?	0% ----- 100%	
In hoeverre voelde jij creatieve vrijheid tijdens deze opdracht?	0% ----- 100%	

Hoe voelde jij je tijdens deze opdracht?

In mijn creatieve comfort zone

zet een kruisje op een plek in de driehoek.

Stap voor stap naar een veiligere leeromgeving

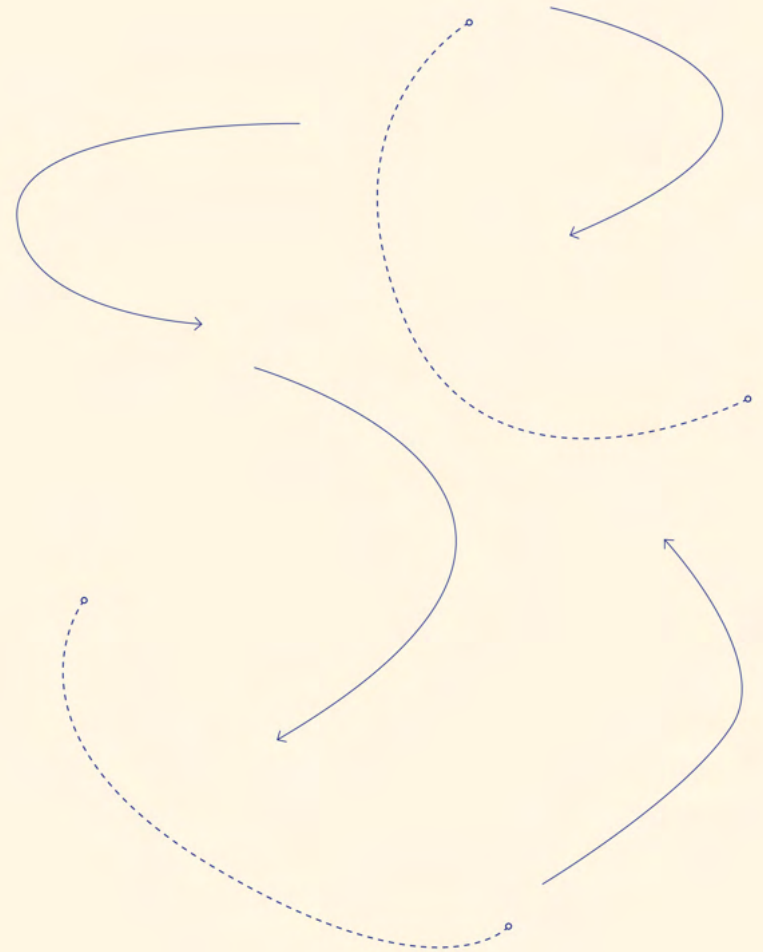
De eerste stap naar een veiligere leeromgeving is bewustwording dat de leerruimte, waar lerenden zich veilig of onveilig kunnen voelen, een (on) bevangen leerruimte betreft die zich bevindt tussen de kernaspecten: creatieve comfort zone, creatieve uitdaging en creatieve vrijheid.



Stap twee is besef van de invloed en bijkomende risico's van eigen pedagogisch-didactisch handelen, in het begeleiden van het artistiek creatief proces van de lerenden.



Stap drie is tijd investeren in het opbouwen van relaties en vormen van een leergemeenschap met de lerenden, om vanuit hier open te staan voor experiment waarin samen normen, waarden en randvoorwaarden rondom artistiek creatief proces worden vormgegeven.



(On)bevangen leerruimte, 2023
© Isabella Rosa Giacomelli

