Durven en laten durven

Vocal Statements als motor voor zelfvertrouwen van PRO-leerlingen



November 2025

Somya Bouzaggou, MSc

Dr. Machteld de Jong

Dr. Rick Wolff

Lectoraat Diversiteitsvraagstukken, hogeschool Inholland

Diversiteitsvraagstukken | Inholland

Inhoudsopgave

1 Inleiding 3
2 Onderzoeksvragen 5
3 Methodische verantwoording 6
4 Theoretische inzichten 7
4.1 Het belang van zelfvertrouwen 7
4.2 Invloeden van SES en beeldvorming 7
4.3 Kunsteducatie en het zelfvertrouwen van leerlingen 8
5 Bevindingen 10
5.1 Leerling-ervaringen met zelfvertrouwen 10
5.2 Oorzaken van gebrek aan zelfvertrouwen volgens leerlingen 11
5.3 Bijdragen van muziekdocenten aan zelfvertrouwen 11
6 Conclusies 13
Literatuur 15

1 Inleiding

Veel leerlingen in het praktijkonderwijs (PRO) krijgen al vroeg te maken met uitdagingen zoals lagere leerprestaties, verminderd zelfvertrouwen en negatieve beeldvorming. Deze factoren, versterkt door sociale ongelijkheid en stigmatisering van het PRO, hebben directe impact op het zelfbeeld van leerlingen. Binnen Kranenburg Praktijkonderwijs in Utrecht biedt het programma Vocal Statements eerstejaarsleerlingen de kans om hun zelfvertrouwen te vergroten en hun stem te laten horen[1]. Vanuit de gedachte dat creatieve expressie bijdraagt aan zelfvertrouwen, sociale verbinding en participatie, is onderzocht hoe de werkwijze van Vocal Statements het zelfvertrouwen van deze PRO-leerlingen kan versterken.

Eerder onderzoek van het lectoraat Diversiteitsvraagstukken (uitgevoerd op het Mpower College) leverde waardevolle inzichten op voor Vocal Statements. Jongeren bleken veel behoefte te hebben aan een veilige onderwijsomgeving waarin zij zonder angst voor negatieve reacties kunnen deelnemen. Deze veiligheid is essentieel voor de ontwikkeling van zelfvertrouwen en het ontdekken van talenten. Enkele belangrijke bevindingen waren:

- Een onveilige schoolcultuur, waarin positief leergedrag ontmoedigd wordt, leidt tot sociale druk onder leerlingen en verstoort de lessen.
- Er was een mismatch tussen de verwachtingen van leerlingen en de lesinhoud: jongeren wilden meer actieve muzikale betrokkenheid, zoals zelf zingen, dansen en creatieve producties maken.
- De rol van de mentor van de school was cruciaal voor veiligheid en vertrouwen in de groep.

Deze lessen vormen de aanleiding voor het huidige onderzoek bij Kranenburg PRO. Vocal Statements wil weten hoe hun aanpak verder versterkt kan worden: welke elementen in de lessen vergroten het zelfvertrouwen van leerlingen, en hoe kunnen docent en mentor optimaal samenwerken om dit te bereiken.

In dit document doen wij verslag van het onderzoek. In hoofdstuk 2 formuleren wij de centrale onderzoeksvraag en bijbehorende deelvragen. Hoofdstuk 3 bevat een

[1] Vocal Statements is een educatief programma dat jongeren via muziek, tekst en performance helpt om hun eigen stem te vinden en te gebruiken. De lessen worden verzorgd door professionele kunstenaars en muziekdocenten, in samenwerking met scholen en maatschappelijke partners. Binnen het praktijkonderwijs richt Vocal Statements zich vooral op leerlingen die niet vanzelfsprekend het podium pakken. Het biedt een veilige ruimte om te oefenen met durf, zelfexpressie en eigenaarschap.

methodische toelichting waarin wij de onderzoeksopzet uiteenzetten. Hoofdstuk 4 is gewijd aan bestaande theoretische inzichten met betrekking tot factoren die een rol spelen bij zelfvertrouwen van leerlingen en de rol die kunsteducatie kan spelen in het vergroten van dit zelfvertrouwen. Hoofdstuk 5 bevat de bevindingen uit de gesprekken die zijn gevoerd met leerlingen van Kranenburg PRO en de Vocal Statements-docent die met deze leerlingen heeft gewerkt. In hoofdstuk 6 formuleren wij a) onze conclusies door theoretische inzichten te verbinden met de ervaringen van leerlingen en de Vocal Statements-docent en b) doen wij enkele aanbevelingen die kunnen bijdragen in het verder versterken van Vocal Statements-activiteiten.

2 Onderzoeksvragen

De centrale onderzoeksvraag van dit onderzoek luidt:

Hoe kan kunsteducatie (in dit geval Vocal Statements) worden ingezet om het zelfvertrouwen van eerstejaars PRO-leerlingen van Kranenburg Praktijkonderwijs te vergroten, en welke factoren werken hierbij stimulerend of belemmerend?

Om deze vraag te beantwoorden is een aantal deelvragen geformuleerd, waarvan een aantal theoretisch en een aantal empirische van aard is:

Theoretische deelvragen:

- Wat verstaan we onder zelfvertrouwen en wat is het verband met het welzijn en schoolprestaties van leerlingen?
- Welke rol spelen sociaal-economische status (SES) en maatschappelijke percepties in de ontwikkeling van zelfvertrouwen van leerlingen?
- Op welke manier kan kunsteducatie het zelfvertrouwen van leerlingen vergroten?

Empirische deelvragen:

- Hoe ervaren eerstejaars PRO-leerlingen van Kranenburg Praktijkonderwijs hun eigen zelfvertrouwen, en wat denken zij dat docenten daaraan kunnen bijdragen?
- Wat zien deze leerlingen zelf als de belangrijkste oorzaken van laag zelfvertrouwen bij PRO-leerlingen, en hoe beïnvloeden de school- en maatschappelijke context dit?
- Wat kunnen muziekdocenten (zoals die van Vocal Statements) concreet doen om bij te dragen aan het vergroten van zelfvertrouwen bij PRO-leerlingen?

3 Methodische verantwoording

Dit onderzoek is uitgevoerd in nauwe samenwerking met Vocal Statements en Kranenburg Praktijkonderwijs. Er is gekozen voor een kwalitatieve benadering met een participatief karakter. Er is gesproken met leerlingen, docenten en mentoren. Zij fungeerden niet alleen als respondenten, maar ook als partners in reflectie.

In dit onderzoek wordt met de term 'mentor' verwezen naar de docent van Kranenburg Praktijkonderwijs die de klas begeleidt en aanwezig is tijdens de Vocal Statements-lessen. Met de termen 'docent' of 'muziekdocent' doelen wij op de Vocal Statements docent.

De onderzoeksactiviteiten liepen van maart tot juli 2025. Tijdens deze periode zijn tussentijdse bevindingen teruggekoppeld aan de betrokken docenten en mentoren, zodat bijsturing mogelijk was en opbrengsten direct in de praktijk konden worden benut. Anonimiteit van alle deelnemers is steeds gewaarborgd.

De volgende methoden zijn ingezet om data te verzamelen:

- *Lesobservaties:* systematische observaties van de Vocal Statements lessen in twee eerstejaarsklassen (klas 1.1 en 1.2), met focus op interactie, sfeer en de reacties van leerlingen op creatieve opdrachten.
- *Groepsinterviews met leerlingen:* semigestructureerde gesprekken in kleine groepen (3–5 leerlingen) over hun beleving van de lessen en eventuele veranderingen in zelfvertrouwen.
- *Interview met de docent:* een interview met de Vocal Statements-docent die op Kranenburg de Vocal Statements-activiteiten heeft uitgevoerd, over haar werkwijze en haar perceptie van verschillen tussen de klassen.

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve aanpak om veranderingen in zelfvertrouwen zichtbaar te maken. Via lesobservaties is gekeken naar gedragsindicatoren (bijv. durven zingen voor de klas, initiatief nemen in opdrachten). In groepsinterviews konden leerlingen in eigen woorden aangeven of en hoe hun zelfvertrouwen veranderde door de lessen. Door deze twee bronnen te combineren ontstond een beeld van hoe eerstejaars PRO-leerlingen hun zelfvertrouwen ervaren en welke factoren van invloed zijn.

De kwalitatieve data (observatie-aantekeningen en interviewtranscripten) zijn thematisch geanalyseerd aan de hand van de deelvragen. Er is expliciet gelet op overeenkomsten en verschillen tussen de twee klassen, en op factoren die het zelfvertrouwen van leerlingen stimuleren dan wel belemmeren.

4 Theoretische inzichten

4.1 Het belang van zelfvertrouwen

In dit onderzoek bezien wij zelfvertrouwen vanuit het perspectief van self-efficacy, oftewel het geloof in de eigen bekwaamheid om een taak succesvol uit te voeren, (Bandura, 1977; vgl. El Hadioui, 2018). Het gaat om de innerlijke overtuiging dat iemand “de klus kan klaren”. Zo’n gevoel van zelfeffectiviteit heeft een positieve invloed op motivatie, leervermogen en persoonlijke ontwikkeling. Leerlingen met een sterk gevoel van zelfeffectiviteit durven uitdagingen aan te gaan, zetten door bij tegenslagen en zien obstakels eerder als leerkansen dan als bevestiging van onvermogen (Bandura, 1997).

Het belang van zelfvertrouwen voor het welzijn van leerlingen is groot. Jongeren die vertrouwen hebben in hun eigen kunnen, ervaren minder stress, hebben een positiever zelfbeeld en zijn beter beschermd tegen faalangst en somberheid (Schunk & DiBenedetto, 2016). Ze voelen zich competenter en zijn sociaal vaardiger, waardoor ze actiever durven deelnemen in de klas en om hulp vragen wanneer nodig. Zelfvertrouwen werkt zo als een buffer in de ontwikkeling.

Ook voor de schoolprestaties is het geloof in eigen kunnen, als indicatie van zelfvertrouwen, cruciaal. Veel onderzoek toont aan dat leerlingen met een sterk geloof in eigen kunnen betere resultaten behalen (Pajares, 1996; Zimmerman, 2000). Succeservaringen versterken hun zelfvertrouwen, wat een positieve leercyclus creëert: een behaald succes vergroot het geloof in de eigen capaciteiten, waardoor leerlingen nieuwe uitdagingen durven aangaan. Feedback speelt hierbij een belangrijke rol. Volgens Bandura (1997) kan geloofwaardige positieve feedback (verbal persuasion) het vertrouwen vergroten, vooral wanneer die wordt ondersteund door daadwerkelijke succeservaringen. Met andere woorden: zelfvertrouwen vormt een psychologische basis voor motivatie, veerkracht en leerresultaten. Een veilige leeromgeving met ruimte voor successen en positieve feedback is daarom een essentiële voorwaarde voor zowel het welzijn als de prestaties van leerlingen (De Jong, 2012; De Jong & Nelis, 2018).

4.2 Invloeden van SES en beeldvorming

Zelfvertrouwen moet bezien worden in de context van de sociale omgeving waarin jongeren opgroeien. Sociaal-economische status (SES) en maatschappelijke beeldvorming kunnen een directe invloed hebben op hun zelfbeeld. Leerlingen uit hogere SES gezinnen groeien gemiddeld op met meer kansen en middelen, zoals extra ondersteuning, een stimulerende thuisomgeving en rolmodellen, wat hun gevoel van competentie en eigenwaarde ten goede komt. Jongeren uit lagere-SES milieus ervaren vaker financiële beperkingen, chronische stress en minder educatieve steun, wat het opbouwen van zelfvertrouwen kan belemmeren (Bradley & Corwyn, 2002). De

kapitaaltheorie van Bourdieu (1986) verklaart dit verschil: leerlingen met meer cultureel kapitaal (kennis, taal, vaardigheden), sociaal kapitaal (netwerken, steunfiguren) en economisch kapitaal (materiële middelen) hebben vaak een voorsprong in een schoolsysteem dat deze vormen van kapitaal waardeert. Toch brengen ook PRO-leerlingen uit lagere-SES groepen waardevolle kennis en vaardigheden mee. Het concept *funds of knowledge* (Moll et al., 1992) benadrukt dat de ervaringen en talenten uit hun familie en gemeenschap erkend moeten worden. Als de school deze kwaliteiten zichtbaar maakt en waardeert, kan dat het zelfvertrouwen van deze leerlingen versterken.

Naast SES speelt ook maatschappelijke perceptie een rol, met name het stigma rond praktijkonderwijs. In de samenleving leeft geregeld het beeld dat PRO-leerlingen “minder slim” zijn of weinig toekomstperspectief hebben. Zulke negatieve beeldvorming kan doorwerken in het zelfbeeld van leerlingen: zij kunnen deze ideeën internaliseren (Goffman, 1963; Major & O’Brien, 2005) en hun eigen kunnen lager inschatten. Binnen de school kan een onveilige cultuur dit versterken. Eerder onderzoek toonde aan dat in een onveilige setting positief leergedrag soms zelfs wordt bestraft door groepsdruk, leerlingen die hun best doen, lopen kans uitgelachen of buitengesloten te worden. Dit belemmert het tonen van talenten en ondermijnt het zelfvertrouwen. Omgekeerd kan een positieve, inclusieve schoolcultuur zulke effecten compenseren. Leerlingen bloeien op in een omgeving die veiligheid en waardering uitstraalt en waarin hun achtergrond erkend wordt (Eccles & Roeser, 2011). Ook Nederlands onderzoek benadrukt het belang van zo’n veilige, verbindende schoolcultuur (Wolff & De Jong, 2018; De Jong & Nelis, 2018). Dit onderstreept het belang van een inclusieve benadering die divers kapitaal waardeert en stigma actief tegengaat.

Daarnaast wijst de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan (2000) op drie psychologische basisbehoeften die vervuld moeten worden om gezond zelfvertrouwen te ontwikkelen, namelijk autonomie, verbondenheid en competentie. Muziekeducatie kan in een veilige groepssfeer aan deze behoeften tegemoetkomen: leerlingen krijgen eigen keuze en stem (autonomie), voelen zich gesteund door de groep (verbondenheid) en ervaren dat ze iets kunnen bereiken (competentie). Een dergelijke benadering bevordert niet alleen het zelfvertrouwen, maar ook de veerkracht en het welbevinden van leerlingen.

4.3 Kunsteducatie en het zelfvertrouwen van leerlingen

Onderzoek van Wolff, Tudjman en Van Leeuwen (2024) naar effecten van naschools aanbod in het Rotterdams voortgezet onderwijs, levert indicaties op dat naschools aanbod een positief effect heeft op het sociale zelfvertrouwen van leerlingen. Kunsteducatie (i.c. muziekeducatie) heeft parallellen met naschools aanbod. Het gaat hier om een onderwijsvorm die vrijer is en een andere dynamiek kent tussen docent en

leerling en tussen leerlingen onderling dan doorgaans het geval is bij regulier onderwijs. In deze zin is het dan ook niet verwonderlijk dat kunsteducatie bevorderlijk kan zijn voor het zelfvertrouwen van leerlingen, zoals we eerder zagen. Echter, louter het organiseren van activiteiten is geen garantie voor succes. Durlak, Weissberg en Pachan (2010) noemen op basis van een review van 69 naschoolse programma's in de Verenigde Staten, vier kenmerken van effectieve programma's, samengevat in de afkorting SAFE:

- **S**equenced: professionals gebruiken een samenhangende, gecoördineerde reeks activiteiten om de doelstellingen met betrekking tot de ontwikkeling van vaardigheden te bereiken. Het kan bijvoorbeeld gaan om een doel waar naartoe wordt gewerkt, zoals een toneeluitvoering. Onderweg krijgen leerlingen dan de gelegenheid om vaardigheden te ontwikkelen.
- **A**ctive: professionals passen actieve leervormen toe, zodat leerlingen nieuwe vaardigheden kunnen oefenen in de praktijk.
- **F**ocused: Er wordt specifiek tijd en aandacht besteed aan vaardigheidstraining. Deze focus zorgt ervoor dat professionals bewust aan de slag gaan met deze vaardigheden en dit inbouwen in hun programma of activiteit.
- **E**xplicit: de doelen van het programma of activiteit zijn helder gedefinieerd, zowel voor de school, de leerlingen als de aanbieder van een activiteit.

Uit het onderzoek van Wolff, Tudjman en Van Leeuwen (2024) komt het belang naar voren van het waarborgen van de kwaliteit van naschools aanbod om doelen te bereiken. Zo dient gelet te worden op de geschiktheid van uitvoerders voor de doelgroep, en de structuur en doelgerichtheid van activiteiten. De onderzoekers bevelen scholen aan om SAFE-kenmerken te integreren in het selectieproces voor aanbieders. Ditzelfde geldt mogelijk ook voor kunsteducatie.

5 Bevindingen

5.1 Leerling-ervaringen met zelfvertrouwen

Uit de observaties en gesprekken blijkt dat veel eerstejaars PRO-leerlingen hun zelfvertrouwen als kwetsbaar ervaren. Ze zijn vaak terughoudend om hun vaardigheden te tonen, vooral bij optredens voor de hele klas. Verschillende leerlingen benoemden gevoelens van schaamte en spanning: “Ik zing thuis altijd, maar in de klas durf ik dat niet. Iedereen kijkt dan naar je.” Het gevoel dat iedereen meekijkt en hen zou kunnen uitlachen, maakt dat ze zichzelf liever klein houden. Klassikaal zingen of spreken voelt als een hoge drempel.

Opvallend is het verschil tussen wat leerlingen individueel kunnen (intern zelfvertrouwen) en wat zij in de groep durven (sociaal zelfvertrouwen). Sommige leerlingen voelen zich thuis of bij vrienden best zeker over hun muzikale talent, maar klappen dicht zodra de hele klas luistert. Eén leerling zei: “Ik weet dat ik het wel kan, maar voor de klas durf ik niet.” Dit laat zien dat vooral het sociale aspect van zelfvertrouwen een uitdaging is in de lescontext.

Tegelijkertijd geven leerlingen aan dat ze de Vocal Statements-lessen erg leuk vinden en anders dan reguliere lessen. Er is ruimte voor creativiteit en eigen inbreng, wat hun betrokkenheid verhoogt. Vooral zelf een liedje mogen kiezen of werken met muziek die ze thuis luisteren, geeft een gevoel van eigenaarschap: “Als ik mijn eigen liedje mag kiezen, dan laat ik echt zien wie ik ben.” Ook opdrachten in kleine groepjes helpen: leerlingen durven dan iets uit te proberen zonder meteen de ogen van de hele klas op zich gericht te voelen. Die lagere drempel zorgt ervoor dat meer leerlingen actief meedoen.

De rol van de docent (en mentor) blijkt cruciaal in het wegnemen van spanning en het stimuleren van deelname. Leerlingen vertelden dat ze meer durfden te zingen of spreken wanneer de docent duidelijke afspraken maakte, bijvoorbeeld dat fouten maken oké is en uitlachen niet wordt geaccepteerd. Positieve feedback vanuit de docent werkte eveneens bemoedigend. Na afloop van een les schreef een leerling op een reflectiekaartje: “Ik dacht dat ik dit niet kon, maar nu ben ik trots op mezelf.” Zo’n succeservaring, hoe klein ook, liet de leerling beseffen dat hij een stap had gezet, wat zijn interne zelfvertrouwen vergrootte.

Ook de aanwezigheid van een vertrouwd persoon zoals de mentor had effect. In de klas waar de mentor actief meedeed en ingreep bij storend gedrag, ontstond een veiliger klimaat waarin leerlingen eerder iets durfden. “Normaal zeg ik niks in de klas, maar hier wist ik dat niemand me zou uitlachen,” gaf een leerling aan. Het samenspel tussen muziekdocent en mentor zorgde ervoor dat leerlingen hun grenzen durfden te verleggen.

5.2 Oorzaken van gebrek aan zelfvertrouwen volgens leerlingen

In de groepsinterviews gaven leerlingen aan dat hun lage zelfvertrouwen vaak voortkomt uit negatieve schoolervaringen in het verleden. Veel leerlingen vertelden dat ze al op de basisschool het gevoel kregen dat ze “niet goed genoeg” waren. Herhaaldelijke ervaringen van falen, zoals blijven zitten, veel onvoldoendes, of steeds extra hulp nodig hebben, hebben hun zelfbeeld aangetast. “Op de basisschool zeiden ze al dat ik het toch niet kon. Dan ga je dat zelf ook geloven,” deelde een leerling. Uit angst om weer te falen, mijden sommigen nu nieuwe uitdagingen.

Naast persoonlijke ervaringen noemden leerlingen de manier waarop er van buitenaf naar het praktijkonderwijs gekeken wordt. Sommigen schamen zich om te vertellen dat ze op het PRO zitten, bang voor neerbuigende reacties. “Mensen denken dat wij toch alleen maar vakkenvuller of zo worden later,” zei een leerling. Dergelijke opmerkingen voeden het idee dat ze minder waard zijn of weinig kunnen bereiken, wat hun eigen verwachtingen tempert. Zelfs familieleden of bekenden hebben soms lage verwachtingen uitgesproken, wat het zelfvertrouwen verder ondermijnt.

Ook de huidige schoolsituatie kan onzekerheid versterken. Leerlingen gaven aan dat een drukke of onveilige klas het extra moeilijk maakt om je te laten horen. In een chaotische groep voelen ze zich voortdurend beoordeeld. “Als ik zing en ze lachen me uit, dan durf ik niet meer,” vertelde een leerling. De sociale druk om niet op te vallen is groot; stillere leerlingen trekken zich terug en laten weinig van zichzelf zien, waardoor ze weinig positieve ervaringen opdoen en hun zelfvertrouwen stagneert.

Toch merkten leerlingen ook op dat dit patroon te doorbreken is. In de Vocal Statements-lessen voelde een aantal zich juist gesterkt door elkaar. Een leerling stelde voor: “We moeten elkaar gassen in plaats van dissen.” Daarmee bedoelde hij dat klasgenoten elkaar moeten oppeppen in plaats van afkraken. Zulke positieve onderlinge steun kan een tegenwicht bieden aan negatieve ervaringen of oordelen van buitenaf.

5.3 Bijdragen van muziekdocenten aan zelfvertrouwen

Uit de resultaten komt naar voren dat de muziekdocent een belangrijke bijdrage kan leveren aan het vergroten van zelfvertrouwen. De docent beïnvloedt dit zowel door de structuur van de lessen als door zijn/haar pedagogische houding. Belangrijke manieren waarop de muziekdocent het zelfvertrouwen van PRO-leerlingen kan versterken, zijn:

- **Creëer een veilige sfeer met duidelijke afspraken:** Zorg voor een klascultuur waarin fouten maken mag en uitlachen niet wordt getolereerd. Dit verlaagt de sociale drempel om iets te proberen. Leerlingen durven meer als ze weten dat de docent en mentor waken over wederzijds respect.

- **Bouw succeservaringen stapsgewijs op:** Introduceer uitdagingen in kleine stappen. Laat leerlingen bijvoorbeeld eerst in duo's of kleine groepjes een lied oefenen voordat ze voor de hele klas optreden. Dit zorgt ervoor dat ze vertrouwen kunnen opbouwen in een kleinere setting en vervolgens gemakkelijker de stap durven zetten naar een grotere groep. Camille paste deze opbouw toe: "Kleine stapjes maken bij deze doelgroep het verschil."
- **Stimuleer eigenaarschap en herkenning:** Betrek de belevingswereld van leerlingen door hen eigen liedjes of verhalen in te laten brengen. Wanneer leerlingen zichzelf herkennen in de lesstof of muziekkeuze, voelen ze zich serieus genomen en laten ze meer van zichzelf zien. In de lessen was zichtbaar dat bij een zelfgekozen nummer de betrokkenheid en lef toenamen, het werd "hun" moment.
- **Geef positieve feedback en reflecteer op groei:** Benoem en vier zichtbaar de stappen die leerlingen zetten, hoe klein ook. Door na een oefening kort te bespreken wat goed ging of door leerlingen op te laten schrijven waar ze trots op zijn, wordt hun vooruitgang concreet. Zo'n reflectie vergroot het besef van eigen kunnen. Leerlingen schreven bijvoorbeeld op hun kaartje na afloop: "Ik dacht dat ik dit niet kon, maar nu ben ik trots."
- **Houd leerlingen gemotiveerd, ook bij tegenslag:** Blijf leerlingen positief betrekken, juist ook als een directe succeservaring uitblijft. Benadruk ieders inzet en normaliseer dat progressie tijd kost, zodat leerlingen niet afhaken maar blijven oefenen en zichzelf blijven uiten. Op die manier kunnen ze alsnog geleidelijk succes ervaren.
- **Werk samen met de mentor:** Stem met de mentor af om een gezamenlijke aanpak te hanteren. Als de mentor actief meedoet in de muziekles en helpt bij het bewaken van de groepsnormen, voelen leerlingen een eenduidige ondersteuning. In dit onderzoek bleek de klas met een actieve mentor een rustiger en veiliger klimaat te hebben, waardoor meer leerlingen zich durfden te uiten.

Deze resultaten onderstrepen dat naast de muzikale inhoud vooral de sociale omgeving bepalend is: een veilige, positieve groepscultuur vormt de basis voor succeservaringen en groei in zelfvertrouwen. Zo blijkt kunsteducatie in de vorm van Vocal Statements een katalysator te kunnen zijn, mits er tegelijk wordt geïnvesteerd in een ondersteunende klasomgeving en samenwerking tussen docent en mentor.

6 Conclusies

In dit onderzoek wordt met de term 'mentor' verwezen naar de docent van Kranenburg Praktijkonderwijs die de klas begeleidt en aanwezig is tijdens de Vocal Statements-lessen. Met de termen 'docent' of 'muziekdocent' doelen wij op de Vocal Statements docent.

Kunsteducatie in de vorm van Vocal Statements kan het zelfvertrouwen van eerstejaars PRO-leerlingen versterken door een combinatie van creatieve expressie en een veilig, ondersteunend leerklimaat. In dit onderzoek bij Kranenburg PRO zagen we dat leerlingen meer durf en trots ontwikkelden wanneer zij succeservaringen opdeden in de muzieklessen en positieve bevestiging kregen van docent en klasgenoten. Het vinden van hun "eigen stem" , letterlijk en figuurlijk, gaf hen zichtbaar meer zelfvertrouwen. De kunstlessen fungeerden als een katalysator: juist doordat leerlingen zich veilig voelden en zichzelf mochten zijn, durfden ze stapsgewijs uit hun comfortzone te treden. Kleine overwinningen, zoals voor de klas zingen of een eigen tekst voordragen, bleken een groot effect te hebben op hun geloof in eigen kunnen. Zo schreef een leerling na afloop trots: *"Ik dacht dat ik dit niet kon, maar nu heb ik het toch gedaan."* Zulke ervaringen helpen het negatieve zelfbeeld te doorbreken dat sommige PRO-leerlingen hebben ontwikkeld door eerdere mislukkingen of laaggespannen verwachtingen van buitenaf.

Verschillende factoren bleken hierbij **stimulerend** te werken, terwijl andere **belemmerend** waren. Samengevat kwamen de volgende punten naar voren:

- Stimulerende factoren: Een veilige, positieve leeromgeving waarin respect de norm is en fouten maken mag; stapsgewijze succeservaringen (bijvoorbeeld eerst optreden in kleine groepjes en later pas voor de hele klas) om vertrouwen op te bouwen; aansluiting bij de belevingswereld van leerlingen (zoals eigen muziekkeuze en persoonlijke verhalen) zodat zij eigenaarschap en herkenning voelen; positieve feedback en waardering vanuit de docent, waardoor leerlingen hun vooruitgang beseffen en trots ontwikkelen; en een nauwe samenwerking tussen muziekdocent en mentor om de groepsdynamiek te bewaken en iedereen erbij te betrekken. Deze elementen creëerden samen een klimaat waarin leerlingen zich durfden uiten en openstonden voor groei.
- Belemmerende factoren: Eerdere negatieve schoolervaringen die het zelfbeeld hebben ondermijnd (waardoor leerlingen van tevoren denken dat ze iets toch niet kunnen); stigma en lage verwachtingen vanuit de omgeving (bijvoorbeeld het vooroordeel dat PRO-leerlingen "minder kunnen"), wat leerlingen kunnen internaliseren en hun ambities tempert; een onveilige of onrustige klascultuur waarin leerlingen bang zijn voor uitlachen of kritiek van peers; en sociale druk om

niet op te vallen, waardoor positief of ambitieus gedrag soms door medeleerlingen wordt ontmoedigd. Deze factoren remmen leerlingen in het tonen van hun talent en in het opbouwen van zelfvertrouwen. Het onderzoek liet bijvoorbeeld zien dat in de klas waar de mentor minder aanwezig was en de groepsnorm onveiliger aanvoelde, leerlingen veel terughoudender bleven.

Concluderend kunnen we stellen dat Vocal Statements, en soortgelijke kunsteducatieve programma's, het zelfvertrouwen van PRO-leerlingen kunnen vergroten, mits er tegelijkertijd wordt geïnvesteerd in een ondersteunende omgeving. De aanpak werkt het best wanneer creatieve uitdaging hand in hand gaat met sociale veiligheid en erkenning. Dit sluit aan bij theorieën over self-efficacy en motivatie: kleine meesterschapservaringen vergroten het geloof in eigen kunnen (Bandura, 1997) en het vervullen van psychologische basisbehoeften aan competentie, autonomie en verbondenheid leidt tot groei in zelfvertrouwen (Deci en Ryan, 2000). In de praktijk betekent dit dat een leerling die positieve resultaten boekt in een veilige setting, gemotiveerd raakt om nieuwe uitdagingen aan te gaan, en terechtkomt in een positieve spiraal van groei. Voor de eerstejaars van Kranenburg PRO betekende deelname aan Vocal Statements dat zij ontdekten wat ze wél kunnen en dat hun stem ertoe doet. Daardoor voelen zij zich niet alleen competenter, maar ook meer gezien en gewaardeerd.

In de lessenreeks die Vocal Statements heeft verzorgd op Kranenburg PRO, zijn SAFE-kenmerken te herkennen (Durlak, 2010), zoals het stapgewijs opbouwen van succeservaringen (Sequenced), actieve deelname van leerlingen (Active) en de focus op (zang)vaardigheden (F). Dit is een mogelijke verklaring waarom Vocal Statements lessen succesvol zijn. Echter, dit succes blijkt vooral bereikt te worden onder de voorwaarde dat Vocal Statements haar lesdoelen en de gewenste betrokkenheid vanuit school expliciet afstemt met de mentor en de school (Explicit).

Kortom, kunsteducatie kan dienen als een hefboom voor empowerment van de leerlingen. Door de stimulerende factoren te omarmen en de belemmeringen actief aan te pakken, biedt een programma als Vocal Statements jongeren de kans om zelfvertrouwen op te bouwen op school. Leerlingen die van nature wat terughoudend zijn, bloeien op wanneer ze merken dat ze iets kunnen neerzetten waar ze trots op zijn. Dit vergroot hun eigenwaarde en weerbaarheid. Tegelijk wordt de negatieve beeldvorming rond het praktijkonderwijs doorbroken, omdat zowel de leerlingen zelf als hun omgeving gaan zien welke talenten en groeimogelijkheden zij in huis hebben. Daarmee draagt Vocal Statements bij aan een positiever zelfbeeld en perspectief voor deze jongeren, een fundament waarop zij zowel binnen als buiten de school verder kunnen bouwen.

Literatuur

Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological Review, 84(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.

Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology, 53*, 371–399. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

De Jong, M. (2012). *Jongeren in een achterstandssituatie: over zelfvertrouwen en steun in het onderwijs*. Amsterdam: SWP.

De Jong, M., & Nelis, T. (2018). *Meer dan een diploma: Schoolcultuur als sleutel voor kansengelijkheid in het mbo*. Amsterdam: SWP.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology, 45*(3–4), 294–309. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

El Hadioui, E. (2018). *De belofte van zelfeffectiviteit in de klas: Leren met lef*. Amsterdam: SWP.

Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Major, B., & O'Brien, L. T. (2005). The social psychology of stigma. *Annual Review of Psychology, 56*, 393–421. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070137

Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory Into Practice, 31*(2), 132–141. https://doi.org/10.1080/00405849209543534

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543–578. https://doi.org/10.3102/00346543066004543

Wolff, R., T. Tudjman & R. van Leeuwen (2024) *Zelfde doel, anders geleerd. Ervaringen, inzichten en effecten van het naschoolse aanbod van de lokale coalitie VO Rotterdam e.o.* Rotterdam: Risbo.