

Muzisch-agogisch samenwerken

Een onderzoek naar de samenwerking
tussen de muzisch-agogische vakken op de CHE.



M. Beukers & H. van Raalte

Afstudeeronderzoek opleiding SPH

Mei 2012

Afstudeerbegeleider: Wilma Terlouw

Inhoudsopgave

Samenvatting	6
---------------------------	---

Voorwoord	8
------------------------	---

Hoofdstuk 1: Inleiding op het onderzoek

1.1 Aanleiding.....	9
1.2 Probleemstelling.....	10
1.3 Vraagstelling.....	11
1.4 Doelstelling.....	11
1.4.1 Specifieke doelstelling.....	11
1.4.2 Algemene doelstelling.....	11
1.5 Werkwijze en afbakening.....	12
1.5.1 De hoofdvraag:.....	12
1.5.2 Deelvraag 1: Relevantie van MAM binnen de opleiding SPH.....	12
1.5.3 Deelvraag 2: Inhoudelijk methodisch samenwerken.....	13
1.5.4 Deelvraag 3: Visie en doelen van de MAM-vakken.....	14
1.5.5 Deelvraag 4: Samenwerking tussen de MAM-vakken.....	14
1.5.6 Deelvraag 5: Samenwerking MAM-vakken op andere hogescholen.....	15
1.6 Verantwoording en toelichting onderzoeksmethoden.....	16
1.6.1 Literatuuronderzoek.....	16
1.6.2 Interviews.....	17

Hoofdstuk 2: De relevantie van MAM binnen de SPH

2.1 Inleiding.....	18
2.2 Muzisch-agogische methodiek.....	18
2.2.1 Muzisch.....	18
2.2.2 Agogisch.....	19
2.2.3 Methodiek.....	19
2.2.3.1 Methodisch (handelen).....	20
2.2.3.2 Methode.....	21
2.2.4 MAM: een methodiek of grondhouding.....	22

2.3	Muzisch-agogische methodiek en SPH.....	24
2.4	De relevantie van MAM.....	24
2.5	Muzisch-agogische methodiek en mensvisie	26
2.6	Conclusie	27

Hoofdstuk 3: Inhoudelijk methodisch samenwerken

3.1	Inleiding	28
3.2	De definitie van inhoudelijk methodisch samenwerken	28
3.2.1	Inhoudelijk.....	28
3.2.2	Methodisch.....	29
3.2.3	Samenwerken.....	29
3.2.4	Samenvattend	29
3.3	Redenen om samen te werken	29
3.3.1	Doelrealisatie.....	30
3.3.2	Utilisatie van de kennis en kunde.....	30
3.3.3	Kwaliteitsverbetering	30
3.3.4	Zelfhandhaving in de organisatie	31
3.3.5	Interdependentie in de samenwerking	31
3.4	Technische aspecten bij inhoudelijk methodisch samenwerken	32
3.4.1	Vakgroep overleg.....	32
3.4.2	Mission-statement	33
3.4.3	Communicatiebeleid	34
3.4.3.1	Externe communicatie.....	34
3.4.3.2	Interne communicatie	35
3.4.4	Doel en doelstelling.....	35
3.4.5	Coördinator	36
3.4.6	De rol van het Management.....	36
3.4.7	Professionalisering van docenten	37
3.5	Cyclisch proces	38
3.6	Samenwerkingsverbanden tussen vakken	39
3.6.1	Vormen van samenwerken	39
3.6.2	Verschillende oriëntaties op het curriculum.....	40
3.6.3	Voorwaarde voor een goede samenwerking	41
3.7	Conclusie	41

Hoofdstuk 4: Visie en doelen van de MAM-vakken

4.1	Inleiding	43
4.2	Beeldende vorming	43
4.2.1	Visie op het vak	43
4.2.2	Relevantie van het vak	44
4.2.3	Doel en doelstellingen	44
4.3	Spel en Sport	44
4.3.1	Visie op het vak	44
4.3.2	Relevantie van het vak	44
4.3.3	Doel en doelstellingen	45
4.4	Drama	45
4.4.1	Visie op het vak	45
4.4.2	Relevantie van het vak	45
4.4.3	Doel en doelstellingen	45
4.5	Muziek	45
4.5.1	Visie op het vak	45
4.5.2	Relevantie van het vak	46
4.5.3	Doel en doelstellingen	46
4.6	Taal	47
4.6.1	Visie op het vak	47
4.6.2	Relevantie van het vak	47
4.6.3	Doel en doelstellingen	47
4.7	Visie van de docenten op MAM	47
4.7.1	Visie op MAM	47
4.7.1	Grondhouding	48
4.7.2	Methodiek	49
4.8	Conclusie	49

Hoofdstuk 5: Samenwerking tussen de MAM-vakken op de CHE

5.1	Inleiding	50
5.2	Belang van inhoudelijk methodisch samenwerken tussen de MAM-vakken.....	51
5.2.1	Redenen om samen te werken.....	51
5.2.2	Complementariteit en eigenheid van de MAM-vakken	52
5.3	Technische aspecten bij samenwerking tussen MAM-vakken.....	53
5.3.1	Vakgroep overleg.....	53
5.3.1.1	Reden en vormgeving van de vakgroep	53
5.3.1.2	Waardering van de vakgroep	53
5.3.2	Mission statement.....	54

5.3.3	Plan van aanpak, doelen en doelstellingen	55
5.3.4	Communicatie en samenwerking (naast het vakgroep overleg).....	56
5.3.5	Coördinator	56
5.3.6	Rol van het management en docenten.	56
5.4	Samenwerking tussen de MAM-vakken.....	57
5.4.1	Readers.....	57
5.4.2	Toetsing	57
5.4.3	Lessen	58
5.4.4	Begrippenkader	59
5.5	Waardering van de huidige samenwerking in de vakgroep	59
5.5.1	Wat er goed gaat binnen de samenwerking	59
5.5.2	Wat er beter kan binnen de samenwerking.....	60
5.5.3	De beperkingen waar de docenten tegen aan lopen	60
5.5.4	De wensen van de docenten	61
5.6	Conclusie	62

Hoofdstuk 6: Vergelijking met andere hogescholen

6.1	Inleiding	64
6.2	De docenten	64
6.3	MAM: een methodiek of grondhouding	64
6.4	Relevantie van MAM binnen SPH op andere hogescholen	65
6.5	Samenwerking binnen de hogeschool	65
6.5.1	Hoe er wordt samengewerkt tussen de MAM-vakken	65
6.5.2	Redenen om samen te werken.....	66
6.6	Wat er nodig is voor een goede samenwerking.....	67
6.6.1	Mission-statement	67
6.6.2	Doel en doelstelling.....	67
6.6.3	Vakgroep overleg.....	68
6.6.4	Coördinator	68
6.6.5	De rol van het management.....	68
6.6.6	Professionalisering van de docenten	69
6.6.7	Succesfactoren in de samenwerking.....	69
6.7	Conclusie	69

Hoofdstuk 7: Conclusie

7.1	Inleiding	71
7.2	SWOT-analyse.....	71
7.2.1	Strengths (interne krachten)	71
7.2.2	Weaknesses (interne zwakten)	72
7.2.3	Opportunities (externe kansen)	72
7.2.4	Threats (externe bedreigingen).....	73

Hoofdstuk 8: Discussie

8.1	Betrouwbaarheid en validiteit.....	74
8.2	Betrouwbaarheid.....	74
8.3	Validiteit	74
8.4	Beperkingen in het onderzoek	75
8.5	Verantwoording aantal pagina's	75

Hoofdstuk 9: Aanbevelingen

9.1	Definitie van MAM	76
9.2	Documentatie	76
9.3	Aanbrengen van structuur.....	77
9.4	De coördinator	77
9.5	Eigen professionalisering.....	78
9.6	Afstemming tussen de MAM-vakken en Methodiek	78
9.7	Aanbevelingen voor vervolgonderzoek.....	79

Geciteerde werken

Boeken	80
Websites	81
Tijdschriften, scripties, vakbladen en onderzoeksrapporten	81

Bijlagen

Bijlage A: Afstemming tussen MAM en Methodiek.....	83
Bijlage B: MAM in de Minor Jeugdzorg.....	89
Bijlage C: Interviewvragen	92
Bijlage D: Kernlabels	98
Kernlabels deelvraag 3.....	98
Kernlabels deelvraag 4.....	106
Kernlabels deelvraag 5.....	122
Kernlabels Bijlage A.....	130
Kernlabels Bijlage B.....	135

Samenvatting

In dit afstudeeronderzoek is onderzocht hoe de verschillende muzisch-agogische methodiek (MAM)-vakken van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening op inhoudelijk methodische wijze samenwerken. Het doel van het onderzoek was om helder te krijgen hoe deze inhoudelijk methodische samenwerking nu is en hoe dit eventueel verbeterd kan worden.

Naast deze hoofdvraag is er aandacht besteed aan de vraag hoe de afstemming is tussen de MAM-vakken en het vak Methodiek, en welke plek MAM inneemt binnen de Minor Jeugdzorg.

Voor dit onderzoek is er gebruik gemaakt van literatuurstudie en zijn er verschillende docenten geïnterviewd. Op de Christelijk Hogeschool Ede is van elk MAM-vak een docent geïnterviewd en van het vak methodiek zijn twee docenten geïnterviewd. Op twee hogescholen, het Windesheim en de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle, zijn twee coördinerende docenten geïnterviewd.

Door het onderzoek is naar voren gekomen dat de docenten veel waarde hechten aan de MAM-vakgroep en dat daarin een goed proces op gang is gebracht. Er zijn wel een aantal aspecten die volgens de docenten beter kunnen. Zo is er weinig structuur binnen de vakgroep. In de interviews kwam naar voren dat de creatieve mensen binnen de MAM-vakgroep vaker moeite hebben om in een bepaalde structuur te werken. Er zijn veel creatieve, goede ideeën, maar het concreet handelen is nog onvoldoende. Het aanstellen van een officiële coördinator die structuur aan kan brengen binnen de overlegmomenten zou hiervoor een oplossing kunnen zijn. Daarnaast kan een coördinator problemen signaleren binnen de samenwerking en een aanspreekpunt zijn voor de verschillende docenten. De docenten geven aan dat er geen duidelijke visie is op de mate van eigenheid van de vakken binnen de samenwerking. Docenten geven aan bang te zijn om die eigenheid te verliezen, als ze meer top-down moeten werken of teveel moeten afstemmen met andere vakken. Uit dit onderzoek is echter gebleken dat het goed mogelijk is de eigenheid te behouden binnen de samenwerking bij de kernopgaven. Een kernopgave is een grote opdracht, waar verschillende vakken van de opleiding SPH een aandeel in hebben. De lessen en toetsen van deze vakken sluiten dan aan op de andere vakken omdat ze aan hetzelfde onderwerp werken. Zo wordt de samenhang van de verschillende vakken helder voor student en docent, maar ook voor het management. Voor het management blijkt het belangrijk te zijn dat de docenten de lesinhoud van de vakken helder kunnen verantwoorden. Dit is ook een aspect waar de coördinator een belangrijke plek in kan vervullen.

De docenten van de verschillende MAM-vakken zitten over het algemeen op één lijn, als het gaat om de visie op didactiek en de betekenis van muzisch-agogisch werken. Over de definitie van de muzisch-agogische methodiek is er echter weinig eenduidigheid onder de docenten. Er is, ook in de literatuur, onduidelijkheid in hoeverre MAM een methodiek, grondhouding of methodes is. Het is belangrijk dat er door de MAM-docenten en de opleiding SPH een eenduidige visie wordt gevormd over de betekenis van MAM binnen het werkveld en de opleiding SPH, zodat er door alle docenten vanuit dezelfde visie les wordt gegeven.

Uit het onderzoek blijkt dat een belangrijk taak van de MAM-vakgroep is dat de nieuwste ontwikkelingen binnen de muzisch-agogische methodiek gevolgd worden. Hieronder vallen ontwikkelingen op politiek en wetenschappelijk gebied, maar ook ontwikkelingen binnen het werkveld. Deze kennis kunnen de docenten vervolgens gebruiken om hun lesinhoud te koppelen aan het werkveld. Een belangrijk middel om deze ontwikkelingen te volgen is om als MAM-vakgroep samen deel te nemen aan verschillende studiedagen. Dit heeft als voordeel dat de nieuwste

ontwikkelingen gevolgd en besproken kunnen worden. Daarnaast ook om de onderlinge afstemming en samenwerking te verbeteren, omdat het gezamenlijk bezoeken van een studiedag een band schept tussen de verschillende docenten.

Tijdens de interviews werd duidelijk dat er nu vooral bottom-up wordt gewerkt door de MAM-vakgroep. Dat houdt in dat een docent bijvoorbeeld een goede ervaring heeft met een bepaalde manier van muzisch-agogisch werken en dit over wil dragen op de studenten. Bij die manier van werken wordt dan theorie gezocht. Het zou goed zijn als er verder onderzocht wordt hoe de MAM-vakken daarnaast ook top-down kunnen werken en wat hier de relevantie van is. Top-down werken betekent niet alleen dat er uitgevoerd wordt wat het management oplegt. Het betekent ook dat er vanuit de theorie en de nieuwste ontwikkelingen op muzisch-agogisch gebied wordt bekeken wat relevant is om te doceren. Dat kan dan vervolgens in de lessen worden geïmplementeerd.

Voorwoord

Geachte lezer,

Voor u ligt het afstudeeronderzoek van Martijn Beukers en Hans van Raalte. Wij zijn twee studenten van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Christelijke Hogeschool in Ede. Vanuit de MAM-vakgroep op de CHE was er vraag naar een beschrijvend onderzoek waarin de samenwerking tussen de verschillende MAM-vakken van de opleiding SPH aan de CHE centraal stond. Omdat muzisch-agogische methodiek ook wel als een methodiek omschreven wordt, hebben we ook gekeken naar de onderlinge afstemming tussen het vak Methodiek en de MAM-vakken. Voor de Minor Jeugdzorg, waar onze specialisatie ligt hebben we kort aandacht besteed aan de vraag of de muzisch-agogische methodiek hier de gewenste aandacht krijgt.

Dit verslag is geschreven voor de docenten van de MAM-vakgroep van de opleiding SPH aan de CHE. Daardoor zullen er wellicht termen in staan die niet helder zijn voor mensen van buiten deze vakgroep. We hebben zo goed als mogelijk geprobeerd het verslag ook leesbaar te maken voor externen, zodat het ook binnen andere samenwerkingsverbanden gebruikt kan worden. Het eerste hoofdstuk is gewijd aan de aanleiding, probleemstelling en vraagstelling van dit onderzoek. Daarna zal er in hoofdstuk 2 en 3 gekeken worden vanuit de literatuur naar respectievelijk de muzisch-agogische methodiek en inhoudelijk methodisch samenwerken. Na de literatuurstudie kunt u in hoofdstuk 4 en 5 lezen hoe de docenten de muzisch-agogische methodiek en inhoudelijk methodische samenwerken zien. In hoofdstuk 6 wordt er gekeken hoe er op de hogeschool Windesheim en de Gereformeerde Hogeschool in Zwolle vanuit de MAM-vakgroep naar deze thema's wordt gekeken. In hoofdstuk 7 is de conclusie opgenomen en in hoofdstuk 8 de aanbevelingen die tot stand zijn gekomen naar aanleiding van dit onderzoek. In bijlage A is er aandacht voor de afstemming tussen de MAM-vakken en het vak Methodiek. In bijlage B wordt beschreven in hoeverre MAM onderdeel zou moeten vormen van de Minor Jeugdzorg. In bijlage C bevinden zich de interviewvragen. Tot slot vindt u de kernlabels van de afgenomen interviews in bijlage D.

We willen via deze weg iedereen hartelijk bedanken voor hun medewerking.

Als eerste bedanken we Wilma Terlouw, onze afstudeerbegeleidster. Zij heeft veel tijd vrijgemaakt om ons te begeleiden en heeft ons waardevolle tips en feedback gegeven.

De mensen die we mochten interviewen willen we ook bedanken. Gert André, Charissa Bakema, Beatrijs Dijkman, Marlies Jellema, Ben Manusama, Annemarie Muskee, Pieter Pols en Annemieke Pungu bedanken we voor de openheid die zij allen gaven, en voor de tijd die zij voor ons vrijgemaakt hebben.

Daarnaast willen we ook Harry Bent bedanken voor het geven van deze opdracht.

Verder willen we via deze weg alle docenten bedanken die ons in de afgelopen jaren hebben opgeleid tot HBO-waardige studenten en voor het feit dat ze ons geleerd hebben hoe we een onderzoek moeten doen.

We bedanken Sanne van de Kamp voor het nalezen van het verslag en het controleren van de spelling.

Als laatste bedanken we de Coffee & More, de kofficounter in de CHE, voor het beschikbaar stellen van hun schaakbord. Dit heeft ons in tijden van stress en hard werken veel ontspanning gegeven.

Met vriendelijke groeten,
Martijn Beukers en Hans van Raalte

Hoofdstuk 1:

Inleiding op het onderzoek

1.1 Aanleiding

Van Hogescholen in Nederland wordt steeds meer verwacht aan te kunnen tonen dat er kwalitatief en beroepsrelevant onderwijs aangeboden wordt. Vanuit het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt van universiteiten en hogescholen verwacht dat ze steeds meer werken aan sterkere opbrengstgerichtheid en kwaliteitsverbetering. (Bijsterveldt-Vliegenthart, 2012) Op lange termijn zal de financiering vanuit de overheid daar steeds meer vanaf hangen.

Ook op de Christelijk Hogeschool Ede (CHE)¹ wordt van docenten verwacht dat ze in het aanbieden van lessen beroepsrelevante en bewezen methodes gebruiken omdat 'evidence based practice' en kwalitatief onderwijs vanuit de overheid verwacht worden.

Dat de CHE zich op dit gebied sterk ontwikkelt en voldoet aan de landelijke eisen blijkt onder andere uit de resultaten van de 'Keuzegids HBO Voltijd 2012' waarin de CHE voor de achtste keer op rij beoordeeld wordt als beste middelgrote Hogeschool van Nederland. De Christelijke Hogeschool Ede en de Gereformeerde Hogeschool halen van alle hogescholen het beste rapportcijfer voor hun SPH²-opleiding, aldus Socio, die deze uitspraak baseert op de beoordelingen van Elsevier (Socio, 2010). Bij de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening op de CHE is er door docenten van de muzisch-agogische vakken in 2005 een visiedocument samengesteld om de kwaliteit van het onderwijs te waarborgen en de visies van deze vakken te documenteren. Onder muzisch-agogische vakken worden de volgende disciplines verstaan: Drama, Spel en Sport, Muziek, Taal en Beeldende Vorming. Het effect van de toepassing van de muzisch-agogische methodiek in de hulpverlening is evident en daarmee ook relevant voor de opleiding SPH³. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005).

In dit onderzoek wordt vanuit de literatuur en aan de hand van interviews antwoord gegeven op de gestelde onderzoeksvragen. In dit gedeelte beschrijven we onze visie op MAM⁴.

De MAM-vakken zijn naar onze mening belangrijke vakken binnen de SPH. In onze opleiding hebben wij, als beginnende SPH'ers, door de MAM-vakken geleerd hoe je cliënten positief kan beïnvloeden op een speelse, oftewel creatieve wijze. Tijdens het stagejaar hebben we de geleerde literatuur op dit gebied en onze oefening hiervan tijdens de lessen kunnen toepassen in het werkveld. Onze ervaring is dat het inzetten van MAM niet alleen effectief is, maar de hulpverlening voor hulpverleners uitdagender en prettiger maakt en voor cliënten⁵ een andere, meer ontspannen manier om aan leerdoelen te werken kan bieden. MAM kan uitgevoerd worden in alle dagelijkse handelingen. Het kan zitten in grote, georganiseerde activiteiten, maar kan bijvoorbeeld ook worden ingezet als de hulpverlener met een cliënt aan het koken is.

Ieder mens heeft iets muzisch, iets speels in zich. Ieder mens heeft een bepaalde mate van creativiteit in zich, de één meer dan de ander. In de praktijk hebben we ervaren dat het beïnvloeden van cliënten op een muzische wijze vaak heel leuk kan zijn. Juist doordat je kunt aansluiten op de beleefswereld van de cliënt door bijvoorbeeld muziek of sport te gebruiken kan er op een

¹ In dit onderzoek zal voor de naam Christelijk Hogeschool Ede de afkorting CHE gebruikt worden.

² In dit onderzoek zal voor de term Sociaal Pedagogische Hulpverlening de afkorting SPH gebruikt worden.

³ In deelvraag 1 zal hier uitvoerig op worden ingegaan.

⁴ MAM staat voor muzisch-agogische methodiek. In dit verslag worden deze termen afwisselend gebruikt. Deelvraag 1 gaat hier verder op in.

⁵ In dit onderzoek zullen we de term 'cliënten' gebruiken. Hiermee bedoelen we iedereen die met een hulpvraag in de hulpverlening terecht komt.

ontspannen, creatieve manier aan leerdoelen gewerkt worden, of inzicht gegeven worden. Juist door dat aansluiten op het speelse en creatieve van de mens, wordt MAM zo effectief, omdat het bij elke cliënt op een bepaalde manier aansluiting vindt.

Door het onderzoek heen zijn we steeds opnieuw aan het denken gezet over onze mening wat MAM dan precies is. Wij vinden dat je MAM op een methodische wijze kunt inzetten om een bepaald doel te bereiken, maar het is vooral een grondhouding waardoor je in elke situatie op een creatieve wijze kunt reageren.

Vanuit de vakgroep van de MAM-vakken werd de vraag gesteld in hoeverre er nu inhoudelijk methodisch samengewerkt wordt door de MAM-vakken om MAM meer als geheel aan te kunnen bieden aan studenten. Daarnaast vragen MAM-docenten zich af of de muzisch-agogische methodiek meer inhoudelijk afgestemd kan worden met andere vakdisciplines op de opleiding SPH. Daarbij wordt gedacht aan het vak Methodiek aangezien dit een toonaangevend vak is binnen de opleiding SPH. Methodiek kan worden beschouwd als een basisvak, aangezien van SPH'ers wordt gevraagd om als HBO'ers⁶ op een methodische manier te kunnen werken. Vanuit het vak Methodiek wordt duidelijk welke methodieken en methodes er zijn. Daar zou MAM eventueel onderdeel van kunnen zijn. Onbekend is echter in hoeverre het mogelijk en wenselijk is om MAM meer inhoudelijk af te stemmen met het vak methodiek.

Er is op dit moment niet bekend in hoeverre er inhoudelijk methodisch samengewerkt wordt door de verschillende MAM-vakken. Wordt er überhaupt samengewerkt, of is het visiestuk uit 2005 alleen een officiële verantwoording voor de vakken en wordt er verder niets meer mee gedaan? Weten de docenten van de MAM-vakken van elkaar wat er gedoceerd wordt bij de andere disciplines? Wordt er bijvoorbeeld regelmatig overlegd of op andere wijze met elkaar gecommuniceerd? Is het mogelijk om succesfactoren van samenwerking tussen MAM-vakken op andere Hogescholen te gebruiken op de CHE? In hoeverre is inhoudelijke afstemming tussen de MAM-vakken en het vak methodiek nodig en wenselijk⁷? Wat zijn mogelijkheden en beperkingen en wat zijn de wensen van de docenten?

1.2 Probleemstelling

De inhoudelijke methodische samenwerking tussen MAM-vakken is het centrale thema in dit onderzoek. Als opdrachtgever wil de MAM-vakgroep van de opleiding SPH aan de CHE onderzocht hebben in hoeverre er inhoudelijk methodisch samengewerkt wordt en hoe die samenwerking verbeterd kan worden. De MAM-vakken willen in het aanbieden van hun lesstof beter aansluiten op de behoeften van studenten.

Als docenten de studenten willen leren wat MAM is en hoe dat toegepast kan worden in het werkveld, dan zullen ze in hun lessen rekening moeten houden met – en aanvullingen moeten geven op hun collega's die andere MAM-vakken doceren. Dit begint bij een goede inhoudelijk methodische samenwerking. Uit een goede samenwerking en afstemming vloeien duidelijke afspraken, een gemeenschappelijke visie en duidelijke doelen. Dit is de basis waarop verder gebouwd kan worden en inhoud kan worden gegeven aan het vak. (Waardenburg, 2003)⁸

Zeven jaar na het ontstaan van het visiedocument is het onduidelijk in hoeverre het visiestuk uit 2005 nog leidraad is voor het aanbieden van de muzisch-agogische methodiek op de CHE aan SPH-studenten. In hoeverre de MAM-vakken (Sport en Spel, Muziek, Drama, Beeldende Vorming en Taal) onderling inhoudelijk methodisch samenwerken en dezelfde visie en doelen hanteren is niet bekend.

⁶ HBO staat voor Hoger Beroeps Onderwijs. Dit is een kwalificatie voor het niveau van de opleiding.

In Nederland wordt er onderscheidt gemaakt tussen MBO (Middelbaar Beroeps Onderwijs), HBO en WO (wetenschappelijk Onderwijs)

⁷ In bijlage A staan de onderzoeksresultaten, conclusies en aanbevelingen geschreven die over de afstemming tussen de MAM-vakken en het vak Methodiek gaan.

⁸ In deelvraag 2 zal hier uitgebreid vanuit de literatuur op ingegaan worden.

1.3 Vraagstelling

De hoofdvraag in dit beschrijvende onderzoek is als volgt:

Hoe is de huidige inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken op de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Christelijke Hogeschool Ede en in hoeverre kan deze samenwerking verbeterd worden?

Deze hoofdvraag is opgesplitst in meerdere deelvragen die elk antwoord geven op een specifiek gedeelte van de hoofdvraag. Door het beantwoorden van deze deelvragen zullen er uiteindelijk conclusies getrokken kunnen worden voor het beantwoorden van de hoofdvraag.

De deelvragen zijn⁹:

1. *Wat is de muzisch-agogische methodiek en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH?*
2. *Wat is inhoudelijk methodisch samenwerken?*
3. *Welke visie en doelen hanteren de docenten van de verschillende MAM-vakken binnen de opleiding SPH aan de CHE om inhoud te geven aan hun lessen?*
4. *In hoeverre werken de MAM-vakken onderling inhoudelijk methodisch samen bij het aanbieden van de muzisch-agogische methodiek aan SPH-studenten op de CHE?*
5. *Hoe is de onderlinge samenwerking van de MAM-vakken op de Gereformeerde Hogeschool Zwolle en het Windesheim, en in hoeverre kunnen de succesfactoren van deze samenwerking meegenomen worden in de aanbevelingen voor de CHE?*

1.4 Doelstelling

1.4.1 Specifieke doelstelling

Het belangrijkste doel is om de huidige samenwerking in kaart te brengen en door middel van interviews en literatuur input te kunnen geven hoe de onderlinge samenwerking en afstemming verbeterd kan worden.

1.4.2 Algemene doelstelling

Uiteindelijk gaat het voor de MAM-vakken om de kwaliteit van onderwijs. Het gaat er om dat studenten op een goede manier worden opgeleid en voorbereid worden op het werkveld. Het doel op lange termijn is om door een betere samenwerking en afstemming te komen tot een eenduidigere aanbod van MAM binnen de opleiding SPH waarbij de lesstof van de verschillende vakken meer op elkaar aansluit en elkaar versterkt.

⁹ In bijlage A en B worden twee andere vragen beantwoord. Omdat ze niet direct antwoord geven op de hoofdvraag zijn ze buiten het verslag gehouden. In bijlage A wordt beschreven in hoeverre een afstemming tussen de MAM-vakken en de Minor Jeugdzorg wenselijk is volgens de geïnterviewde docenten op de CHE. In Bijlage B wordt beschreven in hoeverre de MAM-vakken en het vak Methodiek meer zouden moeten samenwerken en onderling af moeten stemmen op elkaar.

1.5 Werkwijze en afbakening

1.5.1 De hoofdvraag:

Hoe is de huidige samenwerking tussen de MAM-vakken op de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Christelijke Hogeschool Ede en in hoeverre kan deze samenwerking verbeterd worden?

Het beantwoorden van deze vraag is tevens de uitkomst van het onderzoek. De opdrachtgever, vanuit de opleiding SPH afdeling MAM, wil graag weten in hoeverre er samengewerkt wordt tussen de MAM-vakken op de CHE en hoe de samenwerking die er nu is verbeterd kan worden.

Voor het beantwoorden van deze vraag wordt gebruik gemaakt van twee onderzoeksvarianten. De nadruk ligt in dit onderzoek op het beschrijven van de huidige situatie, de samenwerking tussen de MAM-vakken. Dit zal het grootste aandeel vormen aangezien het nog niet bekend is in hoeverre er samengewerkt wordt door de MAM-vakken.

Daarnaast zullen ook er ook verbanden gezocht moeten worden tussen de verzamelde gegevens om antwoord te kunnen geven op de vraag hoe de samenwerking verbeterd kan worden. Dit wordt ook wel een exploratief onderzoek genoemd. (Schreuder Peters, 2008) In dit onderzoek worden de verzamelde literatuur- en interviewgegevens met elkaar vergeleken, geanalyseerd en geïnterpreteerd om antwoord te geven op deze hoofdvraag. De nadruk ligt op het beschrijvende aspect en in mindere mate op het explorerende aspect van onderzoek doen.

1.5.2 Deelvraag 1: Relevantie van MAM binnen de opleiding SPH

Wat is de muzisch-agogische methodiek en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH?

Verantwoording

De eerste deelvraag geeft niet direct antwoord op de hoofdvraag. Toch begint het onderzoek met deze vraag omdat het antwoord op deze deelvraag namelijk het fundament vormt waarop de andere deelvragen zullen staan. De focus in dit onderzoek ligt op hoe er beter inhoudelijk methodisch samengewerkt kan worden door de MAM-vakken. Onderzoek naar de noodzaak van dit (beter) samenwerken en afstemmen is echter pas relevant als de vakken zelf relevant zijn. Daarom is er voor gekozen om eerst te beschrijven wat MAM is en de relevantie daarvan in de hulpverlening en daarmee ook binnen de opleiding SPH.

Zoals de formulering van deze deelvraag al doet vermoeden valt deze vraag uiteen in twee onderwerpen. Het begint met een beschrijving van wat MAM is en wat de begrippen 'muzisch', 'agogisch' en 'methodiek' betekenen en hoe ze zich tot elkaar verhouden.

Daarna zal antwoord gegeven worden op het tweede deel van deze deelvraag. De relevantie van MAM binnen de opleiding SPH wordt bepaald door de mate waarin MAM relevant is voor SPH'ers in het werkveld. De mate van relevantie van MAM in de hulpverlening zou vervolgens moeten bepalen in welke mate MAM aandacht krijgt in het lesaanbod van de opleiding SPH op de CHE.

Afbakening

Bij het beantwoorden van deze deelvraag wordt kort en bondig beschreven wat MAM is. Er zal niet specifiek worden ingegaan op de MAM-vakken zelf. In deelvraag 3 zal daar verder op ingegaan worden. De nadruk ligt meer op de algemene relevantie van MAM binnen de opleiding SPH, aangezien daarmee ook mede de noodzaak van inhoudelijk methodisch samenwerken wordt aangegeven. Deze relevantie zal verzameld worden uit bestaande gegevens (literatuur). Er is veel onderzoek gedaan naar wat MAM is en de relevantie daarvan binnen het werkveld en de opleiding. (Behrend, 1998) (Bassant & de Roos, 2008) (Kloppenburger & Heemelaar, 1999). Deze en andere gegevens zullen gebruikt worden bij het beantwoorden van deze deelvraag. Bij deze deelvraag zou de vergelijking met het bouwen van een huis gemaakt kunnen worden. Deze deelvraag vormt dan

het fundament waarop voortgebouwd zal worden, maar uiteindelijk gaat het om het huis, namelijk de onderzoeksresultaten naar de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken. Dat is het uiteindelijke resultaat. Deze deelvraag fungeert als basis waarop dat huis kan blijven staan en is daarnaast de reden dat het huis er komt te staan.

Onderzoeksmethoden

Literatuuronderzoek zal het grootste aandeel vormen bij het beantwoorden van deze deelvraag. In de afgelopen jaren zijn veel boeken verschenen die uitleggen wat MAM inhoudt en welke rol het kan spelen in de hulpverlening. Vanuit de opleiding SPH op de CHE is het boek 'Muzisch Agogische Methodiek, een handleiding' van Dineke Behrend een boek dat veel gebruikt wordt. Naast boeken zullen ook afstudeerverslagen van de afgelopen jaren worden gebruikt om deze deelvraag te beantwoorden. Verder zal het visiestuk uit 2005 dat door docenten van de MAM-vakken geschreven is gebruikt worden.

1.5.3 Deelvraag 2: Inhoudelijk methodisch samenwerken

Wat is inhoudelijk methodisch samenwerken?

Verantwoording

Voordat gekeken kan worden naar de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken en daar op volgend aanbevelingen gegeven kunnen worden voor verbetering hiervan, zal er eerst antwoord gegeven moeten worden op deze deelvraag. 'Inhoudelijk methodische samenwerking' bestaat uit drie woorden die ieder geanalyseerd en geïnterpreteerd dienen te worden aangezien er nog geen vaste definitie voor is. De definities van deze begrippen en de manier waarop deze deelvraag beantwoord zal worden is bepalend voor het antwoord dat gegeven zal worden op de vierde deelvraag. Zonder een duidelijk antwoord op deze deelvraag is het niet mogelijk om de vierde deelvraag te beantwoorden, en daarmee de hoofdvraag.

Er is voor deze deelvraag gekozen voor het begrip 'inhoudelijk methodische samenwerken'. Deze term is niet zomaar gekozen. Bij deelvraag 4 wordt dit uitvoerig toegelicht. Hieronder alvast een korte toelichting.

- 'Inhoudelijk' gaat niet zozeer over hoe de vakken inhoud geven aan de lessen, maar eerder over hoe de MAM-vakken inhoud geven aan de onderlinge samenwerking. Daarnaast gaat het ook over de visie op samenwerken en doelen die daaraan voorafgaan en of die overeenstemmen met die van andere MAM-vakken.
- 'Methodisch' gaat over de wijze van samenwerken. Is er een bepaalde, doordachte manier waarop samengewerkt wordt? Methodisch werken wil zeggen dat er op bewust op een procesmatige en doelgerichte wijze gewerkt wordt.
- Het begrip 'samenwerken' legt zich al uit en is ook de focus in dit onderzoek. Hoe wordt er samen gewerkt en wat komt er kijken bij een goede samenwerking? Bij deze deelvraag zal voornamelijk de nadruk liggen op wat er komt kijken bij een goede samenwerking. De manier waarop er samengewerkt wordt zal in deelvraag 4 beschreven worden.

Afbakening

Bij deze deelvraag zal voornamelijk gekeken worden naar wat er komt kijken bij een goede samenwerking in een organisatiestructuur. De focus ligt niet op hoe personen communiceren. In dat geval zou er veel nadruk liggen op groepsdynamische processen, leiderschapsrollen, stagnatie in communicatie, en dergelijk. De reden hiervoor is dat docenten en daarmee docententeams per definitie geen stabiele factor zijn in de samenwerking. Als docenten vertrekken en nieuwe docenten komen zal de samenstelling ook veranderen. Hiermee zouden behaalde resultaten en een eventuele verbetering in de communicatie kunnen verdwijnen. Daarom is er voor gekozen om de nadruk te leggen op de communicatie tussen de vakken. Aspecten die hierbij komen kijken zijn onder andere: communicatie(plan), doelen, afspraken, overlegmomenten, etcetera.

Onderzoeksmethoden

Om antwoord te geven op deze deelvraag is het doen van literatuuronderzoek vereist. Uit de literatuur zal blijken welke aspecten belangrijk zijn bij een goede communicatie in organisatiestructuren. Daarnaast wordt het visiestuk uit 2005 gebruikt om de visie van de MAM-vakgroep te onderzoeken als het gaat om deze deelvraag.

1.5.4 Deelvraag 3: Visie en doelen van de MAM-vakken

Welke visie en doelen hanteren de docenten van de verschillende MAM-vakken binnen de opleiding SPH aan de CHE om inhoud te geven aan hun lessen?

Verantwoording

Bij de eerste deelvraag staat voornamelijk centraal hoe de vakliteratuur kijkt naar MAM en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH. Deze derde deelvraag sluit daar op aan en gaat specifiek in op dit onderwerp per vak aan de hand van de resultaten uit de interviews. Bij deze deelvraag zal de nadruk liggen op de visie van de MAM-docenten op MAM binnen de opleiding SPH aan de CHE en de doelen die de docenten van de MAM-vakken nastreven. Voordat gekeken kan worden naar de onderlinge samenwerking zal eerst de aandacht gelegd worden op hoe de vakken afzonderlijk kijken naar MAM.

In 2005 hebben de docenten van de MAM-vakken gezamenlijk een visiestuk geschreven (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005). Onbekend is echter of dit visiestuk in het huidige onderwijs nog leidraad is voor de inhoud van de lessen. Dit visiestuk zal vergeleken worden met hoe de docenten op dit moment aankijken tegen MAM en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH.

Afbakening

De nadruk bij deze deelvraag ligt vooral op twee gebieden: 'visie' en 'doelen'. Bewust is er voor gekozen om niet vakinhoudelijk te kijken. De reden hiervoor is dat de focus in dit onderzoek op de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de vakken ligt. Het gaat om de samenwerking en de wijze waarop deze samenwerking vormgegeven wordt. De manier waarop er vakinhoudelijk wordt gewerkt is voor dit onderzoek minder relevant en zou het onderzoeksgebied te groot maken, met het mogelijke gevolg dat focus op samenwerking verdwijnt.

Onderzoeksmethoden

Bij deze deelvraag ligt de focus voornamelijk op de resultaten uit de interviews. Hieruit zal blijken hoe de docenten van de MAM vakken elk afzonderlijk de visie en doelen hanteren. Verder zal het visiestuk uit 2005 gebruikt worden om naast te interviews te leggen en die met elkaar te vergelijken. Er zal gekeken worden in hoeverre het visiestuk uit 2005 nog leidend is voor de verschillende MAM-vakken. Daarnaast zullen ook andere vormen van literatuur verzameld worden die antwoord geven op deze deelvraag.

1.5.5 Deelvraag 4: Samenwerking tussen de MAM-vakken

In hoeverre werken de MAM-vakken onderling inhoudelijk methodisch samen bij het aanbieden van de muzisch-agogische methodiek aan SPH-studenten op de CHE?

Verantwoording

Na het beantwoorden van de eerste deelvraag is duidelijk wat MAM inhoudt en in hoeverre MAM relevant is binnen de opleiding SPH op de CHE. In de tweede deelvraag staat de definitie 'inhoudelijk methodisch samenwerken' centraal. Bij de derde deelvraag wordt gekeken naar de visie en doelen die gehanteerd worden door de verschillende MAM-vakken op de CHE.

Bij deze vierde deelvraag zal gekeken worden in hoeverre de MAM-vakken onderling samenwerken waarbij de resultaten uit de interviews leidend zullen zijn. Er zal in deze deelvraag voor een groot

deel antwoord gegeven worden op de hoofdvraag. Er wordt duidelijk welke aspecten van inhoudelijk methodisch samenwerken op dit moment gehanteerd worden door de MAM-vakken, waar de docenten tevreden over zijn en waar de knelpunten zitten.

Wat de literatuur zegt over samenwerken in organisatiestructuren en manieren van samenwerken zal vergeleken worden met hoe de MAM-vakken op dit moment samenwerken. Zijn er bijvoorbeeld momenten waarop de docenten overleggen? Zijn ze van elkaar op de hoogte hoe de ander inhoud geeft aan de lessen? Hoe werken de MAM-vakken samen als het gaat om toetsing? Wordt er daarin gestreefd naar een gezamenlijke aanpak of is ieder vak meer gericht op de eigen doelen?

Afbakening

Ook bij deze deelvraag zal de focus voornamelijk liggen op een goede samenwerking in een organisatiestructuur. De focus ligt niet op hoe personen communiceren, maar hoe de communicatie tussen de MAM-vakken geregeld is. De begrippen uit de tweede en derde deelvraag zullen hier ook behandeld worden. Hieronder vallen bijvoorbeeld de wijze van toetsing, communicatie(plan), doelen, afspraken, overlegmomenten, begrippenkaders, visie en doelen.

Onderzoeksmethoden

De focus bij deze deelvraag ligt voornamelijk op de interviews die afgenomen worden bij de MAM-docenten op de CHE. De gegevens worden naast elkaar gelegd om te vergelijken of de theorie overeenkomt met de praktijk en de wensen van de docenten.

1.5.6 Deelvraag 5: Samenwerking MAM-vakken op andere hogescholen

Hoe is de onderlinge samenwerking van de MAM-vakken op de Gereformeerde Hogeschool Zwolle & het Windesheim, en in hoeverre kunnen de succesfactoren van deze samenwerking meegenomen worden in de aanbevelingen voor de CHE?

Verantwoording

Bij deze deelvraag zal specifiek worden gekeken naar de samenwerking van de MAM-vakken op de opleiding SPH van twee anderen Hogescholen. Hierbij zal vooral gefocust worden op wat er goed gaat in die samenwerking. Deze deelvraag wordt behandeld zodat er naast literatuuronderzoek en de interviews die gehouden worden op de CHE ook vanuit een andere invalshoek gekeken kan worden naar inhoudelijk methodisch samenwerken en de afstemming tussen de MAM-vakken en het vak methodiek. Dit kan zorgen voor verrassende, nieuwe inzichten. Waarom zouden de MAM-vakken op de CHE 'het wiel opnieuw moeten uitvinden' als er ook geleerd kan worden van de expertise en ervaringen van andere Hogescholen?

De informatie zal vergaard worden door middel van twee interviews, op elke Hogeschool één. In deze interviews zal niet alleen gevraagd worden naar de inhoudelijk methodische samenwerking zelf, maar ook naar de visie achter deze samenwerking. Wat maakt dat de samenwerking goed verloopt en welk effect heeft dat op de kwaliteit van het onderwijs? Welk proces is er vooraf gegaan aan de huidige samenwerking en hoe zijn ze bezig om de samenwerking nu nog te optimaliseren?

Vervolgens zal deze informatie naast elkaar neergelegd worden en zal er worden onderzocht welke succesfactoren overgenomen zouden kunnen worden door de MAM-vakken op de CHE. Dit zal onder andere afhankelijk zijn van of de visies op MAM tussen de hogescholen en de CHE overeenkomen. Daarnaast zal er gekeken worden of de positieve aspecten passen binnen de identiteit van de CHE. Daarom is er bij het vooronderzoek naar andere Hogescholen die SPH aanbieden goed gekeken welke hogescholen het beste aansluiten op de visie en identiteit van de CHE. Er is bij het vooronderzoek naar hogescholen gekeken naar de grootte, de identiteit en de hoogte van de score die de hogescholen krijgen volgens de Keuzegids 2010 en 2011 (Socio, 2010).

Uiteindelijk is er gekozen voor de Gereformeerde Hogeschool Zwolle en het Windesheim.

Op de volgende pagina staat de toelichting voor deze keuze.

De Gereformeerde Hogeschool Zwolle komt qua identiteit het meest in de buurt van CHE omdat ze beide een Christelijke grondslag hebben. Daarnaast heeft Zwolle in 2011 samen met de CHE de hoogste normering gehaald voor de opleiding SPH, dat voortkomt uit onderzoek door Elsevier (Socio, 2010). Ten slotte is de Gereformeerde Hogeschool, net als de CHE een relatief kleinschalige Hogeschool. Het heeft in totaal tien voltijdopleidingen. (Gereformeerde Hogeschool Zwolle, 2012)

Het Windesheim heeft net als de CHE en de Gereformeerde Hogeschool Zwolle een hoge normering gekregen in het onderzoek van Elsevier naar de onderwijskwaliteit van hogescholen in Nederland. Het Windesheim heeft in vergelijking met de CHE meer opleidingen (60 in totaal) en is daarmee dus veel groter dan de CHE. Het is interessant om te onderzoeken hoe de samenwerking geregeld is op een relatief grote Hogeschool en wat daarvan ook op de CHE gebruikt kan worden.

Afbakening

Bij deze deelvraag zal, in tegenstelling tot de tweede deelvraag, niet gekeken worden naar de visie en doelen van de individuele MAM-vakken. De nadruk ligt bij dit onderzoek namelijk op inhoudelijk methodisch samenwerken van de MAM-vakken op de CHE en hoe die verbeterd kan worden. Daarom is het voor dit onderzoek niet relevant of de visie en doelen tussen de MAM-vakken op andere Hogescholen hetzelfde zijn als die op de CHE, maar eerder hoe de samenwerking tussen die MAM-vakken geregeld is en wat de succeservaringen daar in zijn.

Onderzoeksmethoden

Voor deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van interviews. Op twee Hogescholen wordt een coördinator van de MAM-vakken geïnterviewd die op de hoogte zijn van de wijze van samenwerken tussen de MAM-vakken. Daarnaast zullen deze gegevens naast de uitkomsten van deelvraag vier gelegd worden. De wijze van inhoudelijk methodisch samenwerken tussen de MAM-vakken op de CHE zal vergeleken worden met die van de andere twee hogescholen. Dit is een logische keuze bij een combinatie van een beschrijvend- en exploratief onderzoek. (van der Zee, 2004)

1.6 Verantwoording en toelichting onderzoeksmethoden

De verantwoording, afbakening en beschrijving van de onderzoeksmethoden van de deelvragen is hierboven beschreven. Geconcludeerd kan worden dat er bij dit onderzoek gebruik gemaakt zal worden van twee onderzoeksmethoden: literatuuronderzoek en het afnemen van interviews. Nu zijn er veel manieren om deze methodes van onderzoek te gebruiken. Daarom zal hieronder een verantwoording en toelichting gegeven worden van de onderzoeksmethodes die gebruikt worden.

1.6.1 Literatuuronderzoek

Het doen van literatuuronderzoek valt onder de onderzoeksgroep 'databronnen'. Literatuur beschrijft (gedeeltelijk) de werkelijkheid (Migchelbrink, 2007). Voorbeelden die in dit onderzoek gebruikt worden zijn bijvoorbeeld: afstudeerscripties, boeken, onderzoeksrapporten en andere artikelen.

Bij het doen van literatuuronderzoek wordt in dit onderzoek gebruik gemaakt van drie stappen.

- Nadat de onderzoeksvraag en de doelen zijn geformuleerd wordt er gezocht naar vergelijkbare onderzoeken. Het zou onnodig werk zijn om iets te onderzoeken wat al onderzocht is;
- De volgende stap is vooronderzoek naar bepaalde onderwerpen die nodig zijn om keuzes te maken en af te bakenen. Hierboven is beschreven welke keuzes er zijn gemaakt om dit onderzoek af te bakenen en daarmee overzichtelijk en doeltreffend te maken;

- Tot slot zal er veel onderzoek worden gedaan naar literatuur die aanvullende informatie kan geven voor het onderzoek. Hierbij zal onder andere gebruik worden gemaakt van de 'sneeuwbalmethode'. Dit betekent dat door het raadplegen van de literatuurlijst van een artikel of boek weer nieuwe bronnen gevonden kunnen worden. Een nadeel daarvan kan zijn dat je steeds oudere literatuur vindt, literatuur die al verschenen was voordat het artikel geschreven werd (Baarda, 2005).

Naast de sneeuwbalmethoden zullen meerder bronnen geraadpleegd worden die in meer of mindere mate te maken hebben met de onderzoeksvraag. Te denken valt aan afstudeerscripties op de CHE, boeken uit de bibliotheek over organisatiestructuren en samenwerken en overige literatuur die gaandeweg het onderzoek naar voren komen.

1.6.2 Interviews

Een interview heeft tot doel erachter te komen wat mensen weten, denken, voelen en willen betreffende bepaalde onderwerpen. In dit onderzoek is het doen van interviews dan ook zeer belangrijk omdat de gedachten en wensen van de docenten belangrijk zijn bij het beantwoorden van de hoofdvraag. Voor dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van een halfgestructureerd interview. Hierbij liggen de onderwerpen en de vragen vast, maar zijn de antwoordmogelijkheden open (Baarda, 2005). Hier is voor gekozen omdat er specifieke informatie nodig is als het bijvoorbeeld gaat om hoe er nu samengewerkt wordt. Om de interviews van MAM-docenten op de Hogeschool te kunnen vergelijken met elkaar en met die van docenten van andere hogescholen is het belangrijk dat dezelfde vragen gesteld worden. Hierbij zijn de antwoordmogelijkheden open en is er voor de interviewers ruimte om verdiepende of aanvullende vragen te stellen.

Het houden van halfgestructureerde interviews vraagt van de interviewers voorkennis van de thema's die besproken worden. Daarom zal literatuuronderzoek plaats vinden voordat de interviews afgenomen worden en worden de readers van de betreffende vakken doorgenomen. Daarnaast worden gegevens uit de literatuur gebruikt voor het samenstellen van de interviews.

Citaten, verwijzingen en dergelijke zullen, indien bruikbaar, direct in het verslag gezet worden. Dit wordt ook wel 'cyclisch werken' genoemd. In elk hoofdstuk komt daardoor relevante informatie te staan.

Hoofdstuk 2:

De relevantie van MAM binnen de SPH

Deelvraag 1: Wat is de muzisch-agogische methodiek en wat is de relevantie daarvan binnen de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening?

2.1 Inleiding

Om de hoofdvraag te beantwoorden moet eerst helder zijn wat de muzisch-agogische methodiek precies is. In dit hoofdstuk wordt eerst gekeken naar de vraag: wat is de muzisch-agogische methodiek? Om die vraag te beantwoorden wordt er gekeken naar de verschillende woorden uit het begrip, namelijk 'muzisch', 'agogisch' en 'methodiek'. Bij methodiek komen de begrippen 'methodisch handelen' en 'methode' aan bod. Deze begrippen worden vaak gebruikt als het over muzisch-agogische methodiek gaat. Daarom is het belangrijk die twee begrippen nader te onderzoeken, om het begrip methodiek te kunnen verduidelijken.

Naarmate het onderzoek vorderde werd het steeds onduidelijker of de muzisch-agogische methodiek wel een methodiek is of dat het een grondhouding is. Om die reden wordt er vanuit de literatuur ook gekeken of MAM een grondhouding of methodiek is, of een combinatie van die twee.

Daarna wordt uiteengezet wat de plek van MAM is binnen SPH. Aansluitend wordt er gekeken naar de relevantie van deze muzisch-agogische methodiek voor het werkveld van de SPH'er en de relevantie binnen de opleiding SPH. In de muzisch-agogische methodiek is de mensvisie belangrijk en daarom wordt ook hier aandacht aan besteedt. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een conclusie.

2.2 Muzisch-agogische methodiek?

De term muzisch-agogische methodiek bestaat uit drie woorden die elk apart een eigen betekenis hebben. Deze zullen alle drie afzonderlijk van elkaar bekeken worden.

2.2.1 Muzisch

Het eerste woord van de term muzisch-agogische methodiek is muzisch. Eerst de definitie van muzisch vanuit het woordenboek.

Muzisch: *"1. Betrekking hebbend op de muzen, op de kunst, met name op het gevoel daarvoor: muzische vorming, 2. Opvoeding tot het beleven en waarderen van kunst; de muzische vakken, met name muziek, tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, drama en dans; - kunstgevoelig."* (den Boom & Geeraerts, 2005)

Zoals het woordenboek aangeeft heeft muzisch te maken met beleven en waarderen van kunst. Ook spreekt het over de muzen.

Dineke Behrend schrijft dat het woord muzisch is afgeleid van het Griekse woord 'Mousai', dat muzen betekent, beschermvrouwen van de kunsten en oorspronkelijke wetenschappen. Het wordt hier gebruikt voor activiteiten die afgeleid zijn van een of andere tak van kunst. (Behrend, 2000)

Met muzisch wordt dus onder meer bedoeld: de bijzondere activiteiten die *"overstijgend zijn aan de functionele noodzakelijke alledaagse activiteiten om te overleven"*. (van Rosmalen, 2001) Volgens van Rosmalen staan bij deze bijzondere activiteiten andere aspecten dan alledaagse functionele zaken als eten, werken en slapen centraal. De meeste van deze bijzondere activiteiten zijn ontleend aan de domeinen van spel, sport en kunst, als drama, dans, muziek en beeldende vorming. Daarnaast worden er ook alledaagse activiteiten, die verricht worden met een 'muzische', speelse, creatieve

intentie mee bedoeld. Ook de activiteiten die in eerste instantie functioneel zijn, kunnen op een muzische, speelse manier worden uitgevoerd en hierdoor de functionele betekenis, de sfeer van 'noodzakelijk', overstijgen. Zo kan van de afwas een spel gemaakt worden en van eten een feest. (van Rosmalen, 2001)

2.2.2 Agogisch

Het tweede woord wat behandeld wordt is agogisch. Weer eerst de definitie vanuit de 'van Dale'. Agogisch: *"1. Betrekking hebbend op de agogiek van, betrekking hebbend op het werk ter bevordering van persoonlijk, maatschappelijk en cultureel welzijn."* (den Boom & Geeraerts, 2005)

In het boek 'Muzisch-Agogische Methodiek' zegt Dineke Behrend dat het begrip agogie wordt gebruikt voor al die situaties waarin mensen, zoals cliënten, beïnvloed worden door anderen, zoals de hulpverleners, die met die beïnvloeding een specifieke bedoeling hebben. Namelijk om de situatie van de cliënt te wijzigen en wel zo dat die cliënt zich er beter bij voelt. Agogisch handelen kan betekenen: hulpverlening, maar ook: dienstverlening, vorming en voorlichting. Allemaal vormen van beïnvloeding van cliënten met een specifieke bedoeling. Binnen de SPH staan de agogische processen die met de hulpverlening worden aangegeven centraal. Hoe uiteenlopend die vormen van agogisch handelen ook zijn, ze hebben, volgens Behrend, de volgende kenmerken gemeen: (Behrend, 2000)

1. Doelgerichtheid;
2. Bewustheid;
3. Procesmatigheid;
4. Systematiek.

2.2.3 Methodiek

In de 'van Dale' wordt bij methodiek verwezen naar methodologie: *"Leer van de te volgen methodiek (bij onderzoek of onderwijs)."* (den Boom & Geeraerts, 2005)

De, in de 'van Dale', opgenomen definitie van methodiek zegt niet voldoende over methodiek binnen de muzisch-agogische methodiek, maar in het boek van Bassant en de Roos wordt wel een duidelijke omschrijving gegeven: *"Methodiek is een door de hulpverleners gezamenlijk te dragen flexibel geheel van sturende praktijktheoretische inzichten en ethische en normatieve stellingnames over een omschreven gebied van de hulpverlening"* (Basant & de Roos, 2010)

Ze geven zelf aan welke consequenties deze omschrijving heeft. Een methodiek heeft volgens Bassant en de Roos de volgende kenmerken:

- Een methodiek stelt hulpverleners in staat op een verantwoorde en consistente manier methoden en werkwijzen te kiezen;
- Een methodiek geeft in grote lijnen aan hoe er hulp verleend moet worden en binnen welke grenzen de hulpverlener moet handelen;
- Een methodiek geeft aanwijzingen voor en ondersteuning bij het handelen, geen gedetailleerde voorschriften;
- Een methodiek is open en dynamisch, dat wil zeggen dat methodiek voortdurend in ontwikkeling is en gevoed moet worden door enerzijds nieuwe (wetenschappelijke) inzichten en anderzijds door in de praktijk van de hulpverlening opgedane ervaringen van hulpverleners en cliënten; dit geeft methodiek een reflectief karakter;
- Een methodiek moet gedragen worden door alle geledingen in de hulpverleningsinstelling, van cliënt tot management. Dit houdt ook in dat methodiek overdraagbaar moet zijn en niet persoonsgebonden. (Basant & de Roos, 2010)

Daarnaast kent de omschrijving van methodiek volgens het boek vier basiselementen, namelijk:

1. Methodiek maakt verantwoord kiezen mogelijk;
2. Methodiek steunt op praktijktheoretische en wetenschappelijke inzichten;
3. Methodiek steunt op ethische en normatieve stellingnames;

4. Methodiek ontwikkelt zich in een uitwisseling tussen theorie en praktijk. (Bassant & de Roos, 2010)

Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk beschreven staat, is het niet duidelijk of MAM ook daadwerkelijk een methodiek is. In het boek 'Taakgerichte hulpverlening in Social Work', wordt ook een definitie gegeven van methodiek, maar ook gelijk gekeken naar de andere begrippen, namelijk 'methode' en 'methodisch werken':

"Methodiek is een gelaagd begrip.

- *Methode, daar is men het wel over eens, is een vaste, weldoordachte manier van werken.*
- *Methodiek is een ruimer begrip; in methodiek zitten (verschillende) methoden opgesloten.*
- *Methodisch werken is werken volgens plan, gebruikmakend van inzichten, concepten, theorieën. Waar methodisch werken ontbreekt, valt de basis van een beroep weg"* (Jagt & Jagt, 2004)

In het visiedocument dat opgesteld is door verschillende MAM-docenten van de opleiding SPH aan de CHE in 2005, wordt geformuleerd dat de term 'methodiek' een paraplu-begrip is. Daarin komt de visie volgens de schrijvers als belangrijkste element naar voren. Begrippen als normen, waarden en levensbeschouwing spelen hierin een belangrijke rol. *"Het is een door de hulpverleners, gezamenlijk te dragen flexibel geheel van samenhangende praktijktheoretische inzichten en normatieve stellingnamen, met betrekking tot een omschreven gebied van de hulpverlening. Het stelt de hulpverleners in staat op een verantwoorde en consistente wijze methoden en werkwijzen te kiezen."* (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Is de muzisch-agogische methodiek een methodiek? Om deze vraag te kunnen beantwoorden kijken we eerst naar de aangrenzende begrippen, methode en methodisch werken.

2.2.3.1 Methodisch (handelen)

Methodisch: *"1. Volgens een bepaalde methode (handelend of geschiedend): een methodisch onderzoek. 2. Geregeld, ordelijk: methodisch te werk gaan."* (den Boom & Geeraerts, 2005)

Methodisch handelen is volgens de gebruikelijke omschrijvingen doelgericht, systematisch, planmatig en bewust handelen. Dat maakt methodisch handelen anders dan gewoon handelen. De genoemde kenmerken geven aan wat de kern is van methodisch handelen. Er zijn auteurs die nog andere kenmerken toevoegen, anderen verfijnen de kenmerken nog, maar over de vier genoemde kenmerken is men het wel eens. (Bassant & de Roos, 2010)

Volgens Bassant en de Roos legt deze klassieke omschrijving vooral de nadruk op de technische en instrumentele kant van methodisch handelen en lijkt het persoonlijke geheel buiten beschouwing te laten of uit te sluiten, terwijl dit persoonlijke in de hulpverlening juist belangrijk is als het gaat om methodisch handelen. Daarom wordt er soms nadrukkelijk aandacht gevraagd voor het reflexieve en communicatieve aspect van methodisch handelen van hulpverleners. (Bassant & de Roos, 2010) Daarmee wordt bedoeld dat hulpverleners een wederkerig proces is waarin hulpverlener en cliënt ook als persoon betrokken zijn en met elkaar te maken hebben.

Dat wil zeggen dat het handelen niet alleen maar perfect uitvoeren is, maar ook bepaald moet worden door intuïtie en reflectie op het handelen en de situatie. Bassant & de Roos zeggen het als volgt: *"Een goede hulpverlener is dus niet alleen iemand die veel weet van cliënten en de problemen waar de cliënt mee worstelt of over een heel arsenaal aan werkwijzen beschikt. Hij is ook iemand die daarnaast de kunst verstaat de situatie op zich te laten inwerken en in wisselwerking met de cliënt zijn handelen te laten bepalen en bereid en in staat is de hulpverleningsrelatie als een menselijke relatie te zien waar hij als persoon bij betrokken is. Een hulpverlener die methodisch handelt, hoeft niet steeds bij ieder probleem en bij iedere cliënt opnieuw te beginnen."* (Bassant & de Roos, 2010) Dit geeft ook aan dat de grondhouding van belang is in het methodisch werken.

2.2.3.2 Methode

Methode: “1. Vaste, weldoordachte manier van handelen om een bepaald doel te bereiken,(...) 2. Leerwijze bij het onderwijs (...) 3. Leerboek: de Delftse methode. 4. Wijze van handelen bij een wetenschappelijk onderzoek.” (den Boom & Geeraerts, 2005)

“Een methode is (...) niets anders dan een beschrijving van een goed werkende, geëxpliciteerde aanpak. Ervaring van anderen samengebond in een consistent geheel.” (Bordewijk & de Ringh, 2010) Vanuit de praktijk zijn er een aantal criteria en kenmerken te beschrijven waar methodes aan moeten voldoen, willen ze praktisch uitvoerbaar zijn, en nut hebben. De volgende 7 kenmerken worden genoemd in het boek ‘Methoden voor Sociaal Pedagogische Hulpverleners’ (Bassant & de Roos, 2010)

Methoden zijn gericht op een doelgroep

1. Methoden zijn doelgericht, kennen specifieke doelen;
2. Methoden vragen een wijzer van handelen die past bij de te bereiken doelen en de doelgroep;
3. Methoden kennen een bepaalde, meestal vaste structuur;
4. Methoden kennen specifieke instrumenten en technieken;
5. Methoden worden toegepast in een organisatorische context;
6. Methoden zijn effectief.

Dat betekent dat een methode afgebakend moet zijn, zodat het niet ‘zomaar’ een handeling is. Methodes horen uitgedacht te zijn en er moet over nagedacht zijn waarom een methode ingezet wordt.

In de doelstellingen van datzelfde boek, wordt genoemd dat ze zich niet willen mengen in definitiedebatten. *“Om nog maar te zwijgen van de terminologische verwarring die ogenblikkelijk optreedt waar begrippen als methodiek, methode (...) gebezigd worden. Volledigheid streven we daarom niet na en evenmin willen we ons in definitiedebatten begeven.”* (Bassant & de Roos, 2010) Dat geeft wel aan dat de definities van de termen methode en methodiek niet eenduidig zijn binnen het werkveld.

Bordewijk en de Ringh beschrijven de essentie van methodisch werken: *“Niemand wil het wiel opnieuw uitvinden, niemand wil energie verspillen aan het bedenken van bestaande antwoorden. Toch is volgens ons het implementeren van een (...)methodiek niet zondermeer de ‘road to succes’. De crux is dat alleen wanneer werken volgens de essentie van een methode in de organisatie geïnternaliseerd wordt tot methodisch werken, dit daadwerkelijk zal bijdragen aan het succes. Daarbij is het niet in eerste instantie relevant welke methode (...) men kiest. Het gaat erom de betrokken methode te begrijpen, het fundament ervan te doorgronden en dat als leidend principe te hanteren. Dat maakt het verschil.”* (Bordewijk & de Ringh, 2010) Daarin beschrijven ze dus dat het verschil tussen een methodiek en een methode ligt in het feit dat een methode een manier van werken is, maar bij een methodiek het ook nodig is om de essentie te snappen, het fundament te doorgronden, en dat dus als leidend principe te hanteren. Een methodiek gaat volgens hen dieper door in de organisatie en is niet zomaar een trucje wat uitgevoerd wordt door bijvoorbeeld een hulpverlener.

In het visiestuk van de MAM-vakgroep uit 2005 wordt een methode als volgt gedefinieerd.

“Een methode is vervolgens een doelgerichte werkwijze om met een bepaalde hulpvrager of groep van hulpvragers in een bepaalde situatie een bepaalde hulpvraag(en) te helpen oplossen.” (Schurink R., van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Nu helder is wat er onder methodiek wordt verstaan, en waar het over gaat bij methodisch handelen en methode, zal er worden gekeken of de muzisch-agogische methodiek een methodiek of een grondhouding is, of dat dit een combinatie van beiden is.

2.2.4 MAM: een methodiek of grondhouding

Als er over muzisch-agogische methodiek wordt gesproken, gaat het geregeld over muzisch-agogisch handelen. De vraag is of het een methodiek genoemd kan worden, of dat het een grondhouding is van de SPH'er. Zoals aan het einde van het kopje 'methodisch handelen' te lezen was, zeggen Bassant en de Roos dat het belangrijk is dat de hulpverlener de kunst verstaat de situatie op zich in te laten werken en dan aansluit bij de cliënt en daardoor zijn handelen laat bepalen. (Basant & de Roos, 2010) Dat betekent dat een muzische grondhouding belangrijk is voor de hulpverlener.

De SPH'er wordt ook wel de creatieve professional genoemd, gelijk aan de titel voor het boekje met het opleidingsprofiel en opleidingskwalificaties van de Sociaal Pedagogische Hulpverlening. Volgens de schrijvers van dit boek bestaat de voornaamste competentie van de Sociaal Pedagogisch Hulpverlener uit: inventiviteit, verbeeldingskracht en het kunnen bedenken van een orthodoxe aanpak voor dikwijls nieuwe en ingewikkelde problemen en situaties. (Boluijt, Oosterloo, & van Nunen, 2009) Volgens diezelfde schrijvers betekent MAM *"dat er op een weldoordachte manier gebruik wordt gemaakt van muzische middelen, met name muziek, tekenen, handvaardigheid, textielwerkvormen, drama en dans, taal en andere, ter bevordering van persoonlijk welzijn."* (Boluijt, Oosterloo, & van Nunen, 2009) Dat er volgens hen op een 'weldoordachte manier' gebruik wordt gemaakt van de muzische middelen, wijst erop dat het in elk geval meer is dan alleen maar een grondhouding en spontaan reageren op de situatie.

Dineke Behrend heeft een schema opgesteld waarin ze laat zien waarom het volgens haar een methodiek is:

<i>Muzisch-agogische methodiek</i> , gebaseerd op mensvisie en grondhouding, die geconcretiseerd worden in een methode.				
<i>Methode:</i> politiek-kritisch		<i>Methode:</i> Technisch-professioneel		<i>Methode:</i> Persoonlijk groeimodel
De methode stuurt de Social Worker ¹⁰ in de interpretatie van de hulpvraag, het formuleren van doelen en de keuze van middelen				
Middelen:				
Beeldend vormen	Drama	Literatuur	Muziek	Spelen en bewegen
Benadering/manier van werken:				
Bauhaus	Boal	Bibliotherapie, poëzie als kinderspel		Niet competitieve spelen, kennismakingsspelen

Figuur 2.1 (Behrend, 2008)

Berends zet MAM binnen kaders, maar aan de andere kant zijn de kaders wel heel breed en mag de Social Worker zelf kiezen hoe MAM aangepakt wordt. De Social Worker begint met de methodiek en kiest dan een methode die gebruikt wordt omdat het in die situatie past. Daarna kiest de Social Worker voor een middel wat daar goed bij aansluit, maar ook past bij de cliënt en de Social Worker. Binnen dat middel wordt dan gekozen voor verschillende manier van werken met het middel. Dat betekent dat MAM breed in te zetten is, naar de behoefte van de cliënt. De andere kant is dat ieder persoon een eigen voorkeur heeft voor een muzisch middel en dat het gebruik van MAM vaak persoonsgebonden is. Zoals hiervoor te lezen was geven Bassant en de Roos juist aan dat een methodiek niet persoonsgebonden moet zijn maar gedragen moet worden *"door alle geledingen in de hulpverleningsinstelling, van cliënt tot management. Dit houdt ook in dat methodiek overdraagbaar moet zijn."* (Basant & de Roos, 2010)

¹⁰ In dit verslag zal de SPH'er de ene keer aangeduid worden met Social Worker en andere keren de creatieve professional genoemd worden. Deze begrippen slaan beiden op de SPH'er.

In een artikel van Kris de Visscher, waar hij Muzisch-Agogisch werken beschrijft¹¹, zegt hij dat MAM vier verschillende lagen heeft, namelijk:

1. Animatief/recreatief ;
2. Ervarings- en belevingsgericht;
3. Agogisch;
4. Therapeutisch.

Deze vier lagen, een variatie van grondhouding en methodiek, houden het volgende in:

Animatief/recreatief:

Volgens de Visscher zijn muzische middelen als eerste een ideaal middel om te animeren: *“Door muziek en dans, foto's, beelden of tekeningen, verhalen en gedichten breng je sfeer en plezier.”* (de Visscher, 2010) Hierin is MAM dus puur en alleen voor gezelligheid en plezier. Geen middel om een doel te bereiken. De sfeer en het plezier zijn het doel op zich.

Ervarings- en belevingsgericht:

Daarnaast kunnen muzische activiteiten ook gericht ingezet worden om bewust ervaringen aan te bieden aan de deelnemers. Volgens de Visscher zullen vooral kinderen en mensen met een mentale beperking van dergelijke activiteiten sterk genieten.”

Zij nemen hun wereld voornamelijk op met hun zintuigen en beleven de sfeer vanuit hun gevoel. En ook al begrijpen ze niet alles, ze kunnen toch intens van deze activiteiten genieten.” (de Visscher, 2010) Een voorbeeld hiervan zijn de snoezelruimtes. Het belangrijkste is dat de cliënten niets moeten, maar gewoon mogen genieten en beleven.

Agogisch:

De Visscher is van mening dat muzische activiteiten over drama, muziek, beweging en beeld ook bewust gebruikt kunnen worden om de ontwikkeling te stimuleren van kinderen of om volwassenen te begeleiden in hun verdere ontplooiing. Volgens De Visscher is creativiteit hierbij een sleutelwoord omdat het leidt tot de ontwikkeling van de totale persoon. Alle ontwikkelingsgebieden komen daarbij aan bod. *“Agogisch handelen betekent dus in eerste instantie het beïnvloeden een veranderingsproces. Een tweede wezenlijk element van het agogisch handelen is de methodische component. Agogisch handelen houdt in, een bewuste, doelgerichte, systematische benadering van de verandering. Een laatste wezenlijk element is empowerment als finaliteit van het agogisch handelen”* (de Visscher, 2010)

Therapeutisch:

Daarnaast zegt de Visscher dat muzische activiteiten ook gebruikt kunnen worden om mensen te behandelen. Er bestaat volgens hem niet enkel muziektherapie maar ook bewegingstherapie, danstherapie, dramatherapie, beeldende therapie, enzovoorts. *“Maar deze vorm van doelgericht muzisch werken vraagt een ver doorgedreven opleiding en ervaring. Het bedenken en ontwikkelen ervan laten we dus liever over aan deskundigen en valt buiten het bestek van onze opleiding”* (de Visscher, 2010)

In het visiestuk van de MAM-vakgroep uit 2005 wordt er door de schrijvers een conclusie getrokken uit de door hun geschreven definities van de begrippen ‘methodiek’ en ‘methode’. Deze definities staan onder het kopje ‘methodiek’ en ‘methode’. De schrijvers geven aan dat ze hieruit kunnen concluderen dat de muzisch-agogische methodiek een methodiek is en geen methode. *“Een methodiek die sterk verbonden is met een visie en vanuit samenhangende praktijktheoretische factoren, stelt hulpverleners in staat vanuit een bepaalde grondhouding richting te geven aan het*

¹¹ Kris de Visscher werkt voor de opleiding Professionele Bachelor in de Orthopedagogie van de HU Brussel.

methodisch handelen.” (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005) Hiermee wordt bedoeld dat de grondhouding een plaats heeft binnen het methodisch handelen van de hulpverlener.

2.3 Muzisch-agogische methodiek en SPH

Vanaf de jaren vijftig was er een toenemende belangstelling voor de mogelijkheden van spel en kunst in de hulpverlening. Binnen deze muzisch-agogische benadering, werd expliciet aandacht gevraagd voor de bijzondere mogelijkheden van de methodische toepassing van de muzische media. Zowel in het sociaal-agogisch werk zelf, als ook als vormingsmiddel in het onderwijs dat opleidt voor een agogisch beroep. De muzisch-agogische benadering wordt soms ook wel ludisch agogisch, of ludisch-muzisch agogisch genoemd, waarbij de term ludisch expliciet verwijst naar het ‘speelse’ element. (van Rosmalen, 2001)

De bedoeling is dat de SPH’er MAM dusdanig onder de knie krijgt dat het onderdeel wordt van zijn of haar werkwijze, omdat muzisch-agogisch handelen dan gaat behoren tot de grondhouding van de hulpverlener, zodat hij als vanzelf gaat zoeken naar muzische middelen om in het agogisch proces in te zetten, niet als enige mogelijkheid, maar als vanzelfsprekende mogelijkheid naast andere agogische methoden.

Volgens Bassant en de Roos is Muzisch-agogisch handelen geen creatieve therapie, waarbij de cliënt uit de leefsituatie gehaald wordt en afgezonderd van zijn dagelijkse omgeving. Muzisch-agogisch handelen wordt ingezet in de leefsituatie van de cliënt, tijdens de omgang, doelbewuste begeleiding of voorwaardelijke zorg. Dat wil zeggen dat muzische middelen deel uit kunnen maken van een behandelplan, maar ook in de omgang of bij de verzorging ingezet kunnen worden. (Basant & de Roos, 2008) Naast muzische middelen wordt er ook vaak gebruik gemaakt van muzische activiteiten. Muzische activiteiten zijn per definitie creatieve, speelse, ludieke activiteiten. Hierbij valt te denken aan dramatische expressie, taalexpressie, beeldende vormen, sport en spel, muziek en dans. Muzisch-agogisch handelen is: *“het vanuit een muzische grondhouding beïnvloeden van individuele personen en/of groepen tijdens omgang, doelbewuste begeleiding of voorwaardelijke zorg, gericht op de ontwikkeling en het welzijn van individu en/of groep door middel van speelse, creatieve activiteiten waaraan de cliënt tevredenheid, plezier, bevestiging en uitdaging beleeft.”* (Basant & de Roos, 2008)

Kris de Visscher geeft de volgende definitie van MAM: *“Het methodisch inzetten van activiteiten geïnspireerd op de kunsten om een verandering bij de cliënt(en) te beïnvloeden en zo de empowerment van de cliënt(en) verder te vergroten.”* (de Visscher, 2010)

Dat de muzisch-agogische methodiek wordt gebruikt binnen het werkveld van de SPH’er is een feit. De vraag is wat de relevantie van MAM is, want als de relevantie mist is het zinloos om het te gebruiken binnen de hulpverlening. Daarnaast is het interessant om te weten wat de reden is dat MAM aanspreekt bij cliënten.

2.4 De relevantie van MAM

Jan-Willem van de Velde onderscheid vijf menselijke ‘strevingen’. De mens heeft de verlangens om te overleven, te communiceren, te leren, te creëren en zin te geven. (van de Velde, 1999) De mens is nooit onbevangen ten opzichte van zijn omgeving, hij is altijd zingever en zinontlener. Het appèl ligt op creëren. De mens wordt dan ook wel aangeduid als ‘Homo Ludens’, de spelende mens. De schrijvers van het visiestuk zeggen: *“Een mens heeft een ander mens nodig om tot bestaan te komen. In de wijze waarop ingegaan wordt op de wereld om ons heen herkennen we het ‘spelen’.”* (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Daarnaast is uit onderzoek gebleken dat als mensen langer dan 48 uur niet kunnen spelen, hun

welbevinden achteruit gaat. Proefpersonen gaven aan zich lichamelijk minder fit te voelen dan daarvoor, de scores op een test voor divergent denken (creativiteit) waren sterk gedaald, men voelde zich moe en slaperig. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Ieder mens is in staat om te spelen, het is zelfs één van de wezenlijke eigenschappen dat ons onderscheid van dieren. Creativiteit maakt iemand los uit een starre verhouding met zijn omgeving en geeft een nieuwe kijk op de werkelijkheid, waardoor er ontwikkeling en groei tot stand komt. Kinderen maken volop gebruik van deze creatieve processen om de wereld te ontdekken. Volwassenen worden soms belemmerd door prestatiedrang en het idee dat het nuttig moet zijn. Toch hebben ook volwassen voldoende creatieve vaardigheden om probleemoplossend, vormgevend en speels bezig te zijn. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Kees van Haaster beschrijft de relevantie van MAM beknopt in zijn boek 'Denken en doen'. *“Spel en creativiteit vragen als basishouding van deelnemers om zich open te stellen, ontvankelijk te zijn voor speelse elementen en voor de beleving van fantasie. Opgaan in een spel vereist overgave en het vergeten van de dagelijkse werkelijkheid. Het spel biedt een andere werkelijkheid. Dat geeft mensen een kans om de dagelijkse werkelijkheid niet alleen voor even los te laten, maar ook om nieuwe vaardigheden te oefenen of andere posities in te nemen dan die in het dagelijks leven. Spel is een andere, veilige werkelijkheid om te oefenen met andere rollen en ander gedrag.”* (van Haaster, 2008) Daarnaast zegt hij: *“Creatieve media¹² kunnen een andere en frisse kijk geven op gewone zaken en daarmee kleine verschuivingen teweegbrengen.”* (van Haaster, 2008)

Door middel van MAM kan een SPH'er op verschillende manieren aansluiten bij de cliënt. De SPH'er heeft zelf waarschijnlijk een voorkeur voor een bepaald muzisch middel. Belangrijker nog is dat de SPH'er opgeleid is om ook in de andere muzische gebieden aan te kunnen sluiten bij de behoeften van de cliënt. In de keuzemogelijkheden van een SPH'er bij de inzet van het methodisch handelen ten behoeve van cliënten spelen dikwijls ook conventies¹³ een rol. Wie zelf beïnvloed wordt door 'remmende' conventies met betrekking tot spel, zal hier in de vertaling naar het hulpverleningsplan niet voor kiezen, met wellicht onbedoelde gevolgen voor de cliënt. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Binnen de opleiding krijgt de SPH'er verschillende muzische vakken. Volgens Behrend ligt betekenis van de muzische vakken niet zozeer in het leren genieten van kunst, maar veel meer in wat muzische activiteiten kunnen bewerkstelligen bij cliënten:

- Het leren uiten van en leren vorm geven aan persoonlijke beleving en gevoelens;
- Het zich bewust worden en eventueel verwerken van belevingen, gedachten en gevoelens;
- Het ontwikkelen van de creativiteit en vindingrijkheid op muzisch gebied, meestal met de verwachting dat dit een gunstig effect heeft op andere gebieden;
- Het ontwikkelen van een persoonlijke identiteit, van talenten en voorkeuren;
- Sociale ontwikkeling en maatschappelijke bewustwording;
- Ontspanning en recreatie in het bezig (laten) zijn;
- Het inspelen op het menselijk vermogen tot verwondering, bezieling en plezier. (Behrend, 2000)

Hierbij twee praktijkvoorbeelden die Behrend in haar boek beschrijft, om helder te krijgen hoe de SPH'er de stof vanuit de lessen mee kan nemen in de praktijk, en hoe MAM in die praktijk ingezet kan worden.

¹² Onder creatieve media verstaat Kees van Haaster beeldende kunst, spel en sport, drama en alle andere vormen van creativiteit.

¹³ Onder conventies wordt verstaan: de sociale afspraak die binnen een bepaalde groep geldt met betrekking tot bepaalde denk- en gedragsgewoonten (Theems, 2001)

1. *Een jongen van 11 jaar heeft last van angstdromen. Er wordt hem gevraagd tekeningen van zijn dromen te maken. Op deze manier kan een begin gemaakt worden met het verwerken van zijn angsten.*
2. *Een meisje met incestervaringen leest het boek Marjolein (geschreven door Ellen Howard) en ontdekt in de situatie van de hoofdpersoon een groot aantal overeenkomsten met haar eigen situatie. Daardoor wordt ze zich bewust(er) van haar gevoelens en kan ze een begin maken met het verwerken van haar ervaringen, het delen van haar gevoelens door de hulp in te roepen van de groepsleidster. (Behrend, 2000)*

Zoals in de voorbeelden hierboven te zien is, wordt de activiteit aangepast aan de cliënt en wordt de cliënt de ruimte geboden om zelf een plek te geven aan zijn of haar emoties. Daarnaast wordt de cliënt de tijd gegeven om gebeurtenissen een plek te geven, waardoor er ruimte ontstaat om erover te praten.

De muzisch-agogische methodiek is een doeltreffende wijze van hulpverlening vanwege het onconventionele en ontspannen karakter ervan. Een cliënt die ontspannen is, neemt meer in zich op, is ontvankelijker en leert dus beter dan een cliënt die bewust bezig is om zijn hulpvragen te beantwoorden. Men leert zodoende 'spelenderwijs'. Een groot effect met een grote zinbeleving. Een cliënt die op vele manieren kennis heeft gemaakt met de hulpverlening en daardoor bepaalde afweermechanismen laat zien, kan via MAM weer gemotiveerd worden om op een nieuwe manier aan de hulpvragen te gaan werken. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

Daarnaast zijn creatieve activiteiten vaak een alternatieve manier om contact te maken. Creatieve activiteiten zijn onderdeel van de concrete wijze waarop mensen hun leven inrichten en daar tevreden of ongelukkig over zijn. Hier ligt het aangrijpingspunt voor de hulpverlener. Daarbij zijn creatieve activiteiten van betekenis voor de wijze waarop mensen met elkaar communiceren. Ze kunnen een medium zijn waarop mensen met elkaar in contact komen. In onze cultuur, en dus ook onder hulpverleners, ligt een sterke nadruk op het verbale. Veel hulpvragers zijn echter juist niet verbaal ingesteld, en dan kan bijvoorbeeld muziek, drama of beeldend vormen het voertuig voor de communicatie zijn. (Kloppenburger & Heemelaar, 1999)

De muzisch-agogische methodiek is dus relevant binnen de hulpverlening omdat: creativiteit deel van onszelf en de cliënt is. Creativiteit geeft de cliënt een manier om zich uit te drukken, en creativiteit zorgt ervoor dat de cliënt kan ontspannen binnen de hulpverlening en daardoor makkelijker kan deelnemen aan de hulpverlening. Daarnaast is het ook een manier voor de cliënt om gemakkelijker te communiceren met de hulpverlener. Daarnaast is spelen, creëren en creativiteit een deel van de mens.

2.5 Muzisch-agogische methodiek en mensvisie

De mensvisie is opgenomen in dit onderzoek, omdat dit een belangrijk onderdeel is van de christelijke visie van de MAM-docenten aan de CHE. Dit komt terug in het visiestuk wat er in 2005 geschreven is. De andere schrijvers grijpen vooral terug op het spelende van de mens, en dat de muzisch-agogische methodiek aansluit bij dit creatieve aspect.

In het Visiestuk van de vakgroep MAM aan de CHE wordt gewezen op de mens als uniek schepsel van God, gemaakt naar Zijn Beeld. "(...)we herkennen eigenschappen van God in ons wezen. Een van deze eigenschappen is creativiteit." (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005) Hier wordt gezegd dat God het creatieve in ons geschapen heeft. Vanaf daar denken de auteurs van andere literatuur hetzelfde. Alles van MAM is gericht op het spelende in de mens en daarnaast op het gebrek om dat spelende nu te gebruiken in onze cognitieve maatschappij. Het voelt prettig om als mens iets van onszelf uit te drukken, omdat we onszelf daardoor herkennen in onze omgeving en ons

dan thuis voelen. Het geeft voldoening, gevoelens van geluk als ons iets lukt. Het werkt zelfbevestigend. Creativiteit stelt ook in staat om te ontwikkelen en te ontplooiën. We hebben behoefte aan iets nieuws en streven naar groei. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

“MAM is aanvullend ten opzichte van andere hulpverleningsmogelijkheden, is verrijkend maar kan ook te prefereren zijn ten opzichte van andere mogelijkheden.” (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005) De muzische middelen doen een appèl op dat wat tot het wezen van het leven en het leren behoort. De emoties, het gedrag, de cognities en het lichamelijk ervaren; het totale mens-zijn. Juist vanwege het non-verbale karakter ervan, is de muzisch-agogische methodiek geïndiceerd voor cliënten die op een verbale wijze niet verder komen in hun hulpverleningsproces. Vanwege hun verbale gebreken en belemmeringen, of juist vanwege hun verbale bekwaamheden. Deze kunnen de cliënten tegenhouden om dicht bij hun gevoel en/of hun lichamelijk ervaren te komen en zo dicht bij zichzelf.

Vanzelfsprekend is MAM bij uitstek geschikt voor cliënten voor wie de muzische middelen aansluiten bij hun behoeften en interesses. Muzische middelen bieden de optimale mogelijkheden om bij de cliënt aan te sluiten. Dit aansluiten is zelfs een voorwaarde om te komen tot een goede hulpverleningsrelatie. Standaardoplossingen en –methodieken dienen te alle tijden aangepast te worden aan de cliënt en zijn/haar leefwereld, wil de hulpverlening kans van slagen hebben. MAM is als zodanig een goede ingang voor alle vormen van hulpverlening en getuigt van respect voor elk individu. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005)

2.6 Conclusie

De vraag van deze deelvraag is: Wat is de muzisch-agogische methodiek en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH?

Het antwoord is ingewikkeld. MAM is breed, en wordt door veel mensen verschillend geïnterpreteerd. Toch is de volgende conclusie te trekken:

MAM is een manier om cliënten te helpen met veranderen, door op een spelende wijze hun creativiteit aan te boren, en ze op die manier te leren inzien hoe ze situaties en/of problemen aan kunnen pakken. MAM is een essentieel onderdeel in de grondhouding van de SPH'er, omdat elk mens wel iets heeft met een creatieve uitingsvorm. De SPH'er kan hierop aansluiten met eigen talenten, of aangeleerde kunde van de muzische vakken.

Of MAM ook daadwerkelijk een methodiek is, daar wordt verschillend over gedacht. De literatuur stelt dat een methodiek duidelijke kaders heeft, waar MAM juist out-of-the-box wil denken en buiten de gebaande wegen wil lopen. Aan de andere kant stelt het visiestuk van de MAM-vakgroep aan de CHE dat de muzisch-agogische methodiek wel degelijk een methodiek is, met daarin een persoonlijke grondhouding.

Daarnaast is de muzisch-agogische methodiek binnen een organisatie als methodiek niet goed over te dragen van persoon op persoon, omdat iedereen een eigen karakter heeft met eigen talenten en voorkeuren voor muzische vakken en middelen, terwijl dit wel een voorwaarde is voor een methodiek. Als het belangrijk is dat MAM een op zichzelf staande methodiek is, naast de andere methodieken als systeemgericht werken en competentiegericht werken, dan zal daar nader onderzoek naar gedaan moeten worden, en een duidelijke lijn in gesteld moeten worden.

Wat duidelijk terugkomt in de literatuur is de relevantie van MAM. Dit komt vooral voort uit de gedachte dat de mens creativiteit bezit, deze creativiteit vaak door de ratio weggedrukt is, en dat deze creativiteit door muzisch-agogisch werken weer aangeboord kan worden.

De schrijvers van het MAM-visiestuk verbinden hier de mensvisie aan dat de mens door God naar zijn beeld geschapen is. God is creatief, Hij volgens hen de ultieme Schepper, en die creativiteit heeft de mens van God gekregen.

Hoofdstuk 3:

Inhoudelijk methodisch samenwerken

Deelvraag 2: Wat is inhoudelijk methodisch samenwerken?

3.1 Inleiding

“Van docenten wordt verwacht dat zij op de hoogte blijven van de laatste ontwikkelingen en vernieuwingen en waar mogelijk hun onderwijspraktijk hierop aanpassen. Samenwerking in teams wordt gezien als een belangrijke leeromgeving voor docenten en wordt steeds gebruikelijker in schoolorganisaties.” (Meirink, 2007)

Meirink geeft hier kort het belang van samenwerking in docententeams weer. Samenwerking is echter een breed begrip, waarbij het niet direct duidelijk is wat er onder verstaan kan worden. Er zijn immers veel manieren om samen te werken binnen teams. Naast het samenwerken zijn ook de begrippen ‘inhoudelijk’ en ‘methodisch’ belangrijke aspecten. In dit onderzoek ligt de focus namelijk voor een groot deel op hoe er methodisch samengewerkt wordt en kan worden, waarbij de inhoud van deze samenwerking een belangrijk onderdeel is.

Bij deze tweede deelvraag zal er vanuit de literatuur gekeken worden naar wat inhoudelijk methodisch samenwerken inhoudt. De resultaten uit deze deelvraag komen terug in de vierde deelvraag. Daarin wordt onderzocht in hoeverre er sprake is van inhoudelijke methodische samenwerking tussen de MAM-vakken op de opleiding SPH aan de CHE. In deze deelvraag wordt hoofdzakelijk gekeken naar wat de literatuur zegt over inhoudelijk methodisch samenwerken. Eerst wordt er een definitie gegeven van de term ‘inhoudelijk methodisch samenwerken’. Vervolgens wordt uitgelegd wat redenen kunnen zijn om in teams samen te werken. Daarna komen verschillende aspecten aan bod die te maken hebben met een goede samenwerking. Daarop aansluitend komt vanuit de literatuur naar voren op welke wijze samengewerkt kan worden binnen (docenten)teams. Tot slot worden er aspecten benoemd die specifiek te maken hebben met de samenwerking tussen de MAM-vakken.

3.2 De definitie van inhoudelijk methodisch samenwerken

Voordat gekeken wordt naar redenen om samen te werken en de aspecten die bij samenwerking komen kijken wordt er gekeken naar de definitie van inhoudelijk methodisch samenwerken. Het is een samenstelling van woorden waar (nog) geen duidelijke definitie van is. Wat betekent het wanneer een team inhoudelijk methodisch samenwerkt?

3.2.1 Inhoudelijk

Definitie: *“Er invulling aan geven”* (den Boom & Geeraerts, 2005)

De definitie is kort en duidelijk. De wijze waarop je invulling aan iets geeft. Dit woord is echter op vele manieren op te vatten in de context van MAM. Het kan gaan over hoe docenten invulling geven aan de lessen of over de manier van lesgeven (didactiek).

In dit geval staat het woord ‘inhoudelijk’ echter in de context van samenwerking. Dit geeft dus aan dat ‘inhoudelijk’ iets te maken heeft met ‘samenwerken’. In deze context gaat het er dus om hoe er invulling gegeven wordt aan de samenwerking tussen de MAM-vakken.

3.2.2 Methodisch

Definitie: *“volgens een bepaalde methode”*. Een methode is *“een vaste, weldoordachte manier van handelen om een bepaald doel te bereiken, onderwijsmethode.”* (den Boom & Geeraerts, 2005)

Tijdens de opleiding SPH wordt met methodisch werken het volgende bedoeld: doelgericht, systematisch, procesmatig en bewust handelen (Zijsling, 2010). Zonder doel geen richting, zonder een duidelijk richting geen proces en zonder proces geen resultaat. Het is belangrijk dat een organisatie systematisch op een procesmatige manier bewust werkt aan het doel wat ze willen bereiken.

Ook dit begrip staat in de context van samenwerken. Daarom kan het begrip ‘methodisch’ in de context van samenwerking als volgt worden geformuleerd: een vaste, weldoordachte wijze van samenwerken om een doel te bereiken.

3.2.3 Samenwerken

Definitie: *“Met verenigde krachten werken, gemeenschappelijk aan eenzelfde taak werken, meewerken tot of aan iets”*. (den Boom & Geeraerts, 2005)

Het woord ‘samenwerken’ omschrijft in zichzelf al de betekenis. Samen werken aan een taak om iets te bereiken. In dit geval is verbetering van de samenwerking tussen de MAM-vakken een middel om een doel te bereiken. In de verantwoording van het visiestuk uit 2005 dat geschreven is vanuit de vijf MAM-vakken staat het volgende over het doel dat nagestreefd wordt: *“de bedoeling is uiteraard dat onze muzisch agogische visie ingebed kan worden in de totale visie op hulpverlening binnen onze opleiding. We beseffen daarbij dat dit product (het visiestuk) een aanzet kan zijn, een klein plantje dat alleen door ons aller zorg uit kan groeien tot een betekenisvolle bijdrage aan onze opleiding”*. (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005) De samenwerking heeft tot doel een duidelijke MAM-visie in te bedden in de opleiding SPH aan de CHE, waarbij een ‘betekenisvolle bijdrage’ aan de opleiding SPH belangrijk is.

3.2.4 Samenvattend

Samenvattend kan het volgende gezegd worden over inhoudelijk methodisch samenwerken in de context van de samenwerking tussen de MAM-vakken. Inhoudelijk methodisch samenwerken is: *De wijze waarop er door de MAM-vakken op een vaste, weldoordachte manier invulling gegeven wordt aan de samenwerking waarbij deze samenwerking tot doel heeft een duidelijk MAM-visie in te bedden in de opleiding SPH aan de CHE, waarbij een ‘betekenisvolle bijdrage’ aan de opleiding SPH belangrijk is.*

Wordt er op dit moment op een vaste, weldoordachte manier invulling gegeven aan de samenwerking? Hoe ziet die samenwerking er nu uit, wat vinden de MAM-docenten van de huidige samenwerking en wat zijn daarin hun wensen? Dit zijn vragen waar deelvraag vier uiteindelijk antwoord zal geven. Nu eerst vanuit de literatuur hoe inhoudelijk methodisch samenwerken er uit zou moeten zien.

3.3 Redenen om samen te werken

De MAM-vakken hebben in 2005 een visiestuk opgesteld waarin ze overzichtelijk wilde maken wat de essentie van de MAM-vakken is op de CHE en hoe ze daaraan invulling geven. In 2003 hadden MAM-docenten van de opleiding SPH aan de CHE aangegeven meer te willen samenwerken en afstemmen met elkaar. (Dijkstra & Stoof, 2003) Het doel van die afstemming en samenwerking was en is om uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren en door een betere samenwerking en afstemming te komen tot een eenduidigere aanbod van MAM op de opleiding SPH waarbij de lesstof

van de verschillende vakken meer op elkaar aansluit en versterkt. Samenwerken heeft veel voordelen. Als je samenwerkt, stem je met elkaar af. Coppoolse onderscheidt onder andere de volgende redenen om samen te werken in teams (Coppoolse, 1997):

1. Doelrealisatie
2. Utilisatie van de kennis en kunde
3. Kwaliteitsverbetering
4. Zelfhandhaving in de organisatie

Naast deze vier redenen wordt er in de literatuur nog een reden genoemd voor teams om samen te werken. Een reden die in het onderwijs een belangrijke rol speelt. Dit is:

5. Interdependentie in de samenwerking

3.3.1 Doelrealisatie

Zoals hierboven beschreven staat willen de docenten het onderwijsaanbod meer op elkaar laten aansluiten en onderling versterken. Dit kan alleen als er op een goede manier samen gewerkt wordt. Naast het behalen van doelen die gesteld worden aan het onderwijs kan een samenwerkingsrelatie tussen de MAM-vakken ook gebruikt worden om elkaar te ondersteunen bij het aanpakken van knelpunten in het onderwijs. Door samen te werken en af te stemmen zijn docenten als groep beter in staat ingewikkelde problemen op te lossen dan als ze dat individueel zouden moeten doen. (Coppoolse, 1997) Samen werk je aan de doelen, samen ben je ook verantwoordelijk om de doelstellingen die gesteld zijn te halen. Mochten er stagnaties optreden of andere problemen ontstaan, dan is een team beter in staat om deze op te lossen dan een individu. De reden hiervoor ligt voor de hand. Een groter aantal mensen heeft samen meer ervaring en kennis. Ook kunnen collega's door elkaar te bevragen aspecten laten zien die iemand alleen niet zou hebben gezien.

3.3.2 Utilisatie van de kennis en kunde

Door op een methodische manier inhoudelijk samen te werken kunnen mensen leren van elkaar en de kennis die gedeeld wordt. In een onderzoek zegt Meirink *"It is widely acknowledged that collaboration between professionals can be a powerful way of learning. From previous research it is known that teachers themselves consider interaction with colleagues useful in their own development as professionals"* (Meirink, 2007)

Kort samengevat zegt Meirink dat interactie en samenwerking door docenten als nuttig wordt beschouwd in hun ontwikkeling als professional. In de muzisch agogische traditie ligt er volgens de docenten van de MAM-vakken van de opleiding SPH aan de CHE een *"schat aan praktische ervaring, gedeeld door maar liefst vijf gegeven muzische vakken"* (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005) Deze ervaring kan onderling gedeeld worden.

Als een team interdisciplinair werkt en denkt dan vereist dat *"het vermogen tot perspectiefwisseling en het benaderen van problemen op een hoger aggregatieniveau (mate van samenvoeging lesmateriaal). De essentie van interdisciplinair denken is het kritisch en creatief benaderen van complexe vraagstukken"*. (Lecq, Scrager, Graaff, Nab, & Lie, 2006) Door samen na te denken over vraagstukken, waarbij ieder gebruik maakt van de eigen expertise en ervaringen leren docenten van elkaar en van het samen nadenken erover.

3.3.3 Kwaliteitsverbetering

"In interdisciplinaire teams kunnen docenten in aanraking komen met een grotere diversiteit van ideeën en lesmethoden. (...) Hierdoor zouden docenten gestimuleerd kunnen worden te reflecteren op hun eigen lespraktijk, te experimenteren met de ideeën en methoden van collega's, en mogelijk hun eigen lespraktijk te veranderen" (Meirink, 2007) In samenwerking kunnen kennis, ideeën, visies, opvattingen en ervaringen worden uitgewisseld en gedeeld. Hierdoor kan nieuwe kennis worden geconstrueerd en bestaande kennis kan worden uitgebreid. Dit alles verhoogt de professionaliteit van de docenten en daarmee de kwaliteit van het onderwijs.

De overheid heeft het initiatief genomen in het kwaliteitsdebat en spreekt daarover bestuurders en managers aan en rekent ze op de kwaliteit af. De kwaliteit van onderwijs is echter niet alleen een verantwoordelijkheid voor de onderwijsmanagers. *“De kwaliteit van onderwijs berust op een goed samenspel tussen student, docent, vak inhoud en organisatie.”* (Ten Dam, van Hout, Terlouw, & Willems, 2000)

De politiek en de maatschappij zijn constant in ontwikkeling. Daarom moeten docenten zich veel bezig houden met kwaliteitsverbetering, aangezien zij medeverantwoordelijk zijn voor het afleveren van creatieve professionals.

“De huidige kennismaatschappij vraagt om andere vaardigheden van studenten. Als aankomende werknemers moeten zij voorbereid worden op werk waarin het creëren van kennis en het ontwikkelen van producten een grote rol speelt.” (Stroo, 2011) Daarom is er naast het samenspel tussen de hierboven genoemde doelgroepen (student, docent, vak inhoud) ook een vierde aspect belangrijk, namelijk het werkveld, waar de student uiteindelijk zal gaan werken.

Een nieuwe vorm van onderwijs waarbij student, docent en werkveld samenwerken is een nieuwe ontwikkeling binnen het onderwijs. Deze vorm van onderwijs wordt ‘trialogisch leren’ genoemd, waarbij het leerproces plaats vindt in de driehoek student, docent en een opdrachtgever uit het werkveld. Verschillende studenten gaan aan de slag om op basis van reeds bestaande kennis, nieuwe producten of nieuwe ‘kennis’ te ontwikkelen. *“Bij het trialogisch leren staat verbetering en innovatie van de beroepspraktijk centraal. De studenten creëren een beroepsproduct of kennis die relevant is voor de beroepspraktijk met als voorwaarde dat er gedeelde verantwoordelijkheid bij de verschillende betrokken partijen aanwezig is. Kenniscreatie wil zeggen dat de student leert door nieuwe kennis te creëren. Er wordt iets, een object, gecreëerd dat nog niet bestaat. In samenwerking met andere partijen wordt er door het object heen geleerd.”* (Stroo, 2011)

3.3.4 Zelfhandhaving in de organisatie

Zelfhandhaving is een belangrijke reden om samen te werken in teams. Dat mate waarin een team zichzelf handhaaft en profileert tussen andere teams bepaalt het bestaansrecht van het team. Zelfhandhaving vereist ontwikkeling, om desintegratie te voorkomen. (Coppoolse, 1997) Met andere woorden: als een team niet in staat is zichzelf te handhaven en daarin te blijven ontwikkelen, dan loopt het kans zichzelf uit een organisatie te werken. Geen integratie, maar desintegratie kan het gevolg zijn.

Samenwerken kan gezien worden als een proces. Dit proces heeft een belangrijk functie bij het in stand houden van opvattingen die er in het samenwerkingsverband zijn betreffende de doelrealisatie.

Als een team zichzelf wil handhaven is het belangrijk om duidelijke doelen voor ogen te hebben en tegelijkertijd niet krampachtig vast te blijven houden aan bestaande werkwijze. Dit kan namelijk leiden tot stagnatie in het proces. (Coppoolse, 1997)

3.3.5 Interdependentie in de samenwerking

In 1948 bracht Lewin voor het eerst het belang van interdependentie in samenwerking onder de aandacht. Interdependentie kan uitgelegd worden als wederzijdse afhankelijkheid tussen personen (en organisaties) bij het uitvoeren en realiseren van doelen. (Meirink, Meijer, Bergen, & Verloop, 2004). Dit valt uiteen in twee varianten waarvan taak-interdependentie in organisaties erg belangrijk is. Taak-interdependentie betekent dat personen afhankelijk zijn van elkaar bij het uitvoeren van een taak. De bijdrage van de één kan een nuttige bijdrage zijn voor de andere groepsleden en draagt bij aan het volbrengen van de groepstaak.

Er zijn vier maten van wederzijdse afhankelijkheid bij docenten:

1. Elkaar vertellen van verhalen en uitwisseling van ervaringen (lage mate van interdependentie)
2. Uitwisseling van materialen en advies geven (minder vrijblijvende vorm van

interdependentie).

3. Onderlinge afstemming van de pedagogisch didactische aanpak, bijvoorbeeld samen maken van plannen voor het onderwijs (intensieve vorm van interdependentie)
4. Gezamenlijk oplossen van problemen (meest intensieve vorm van interdependentie).

Een intensieve samenwerking tussen groepsleden waarbij dus sprake is van een hoge mate van interdependentie biedt de mogelijkheid om van elkaar te leren en stimuleert daarmee de professionele ontwikkeling. Ook bevordert een hoge mate van interdependentie de effectiviteit in samenwerking. Deze vier activiteiten in samenwerking kunnen gebruikt worden als vrij algemene categorieën om de samenwerking mee te typeren. (Meirink, Meijer, Bergen, & Verloop, 2004)

3.4 Technische aspecten bij inhoudelijk methodisch samenwerken

Tot zover is de definitie van inhoudelijk methodisch samenwerken geformuleerd en zijn er enkele redenen omschreven waarom mensen in groepen samenwerken.

De kwaliteit van de samenwerking wordt mede bepaald door de kwaliteit van de organisatiestructuur, de gemeenschappelijke visie en de gemaakte afspraken. Als er geen goede basis is waarop teruggevallen kan worden, zal er in de praktijk onduidelijkheid zijn in de samenwerking. (Waardenburg, 2003) Hieronder zullen enkele belangrijke aspecten beschreven worden die een onderdeel van een methodische samenwerking zouden moeten vormen bij (zelfsturende) teams in een organisatie.

3.4.1 Vakgroep overleg

Hierboven zijn een aantal redenen beschreven om samen te werken in groepen. Een andere populaire term voor een groep die samenwerkt om een doel te bereiken is de term 'vakgroep'¹⁴. In de literatuur is weinig terug te vinden over de definitie en functieomschrijving van een vakgroep. De 'van Dale' omschrijft een vakgroep als volgt: *'1. Elk van de groepen van nauw verwante takken waarin de vakverenigingen verdeeld zijn. 2. Kleinste eenheid in de bedrijfsorganisatie van voor 1950, onderdeel van een bedrijfsgroep. 3. (op de universiteit) Kleinste bestuurlijke eenheid van een faculteit: de vakgroep Nederlands.'* (den Boom & Geeraerts, 2005)

Twee typeringingen vallen daarbij op: 'groepen van nauw verwante takken' en 'kleinste bestuurlijke eenheid'. Om een beeld te geven van de plaats die een vakgroep in kan nemen binnen een hogeschool of universiteit volgt hier een kort voorbeeld: *"Elke universiteit kent een aantal faculteiten. Dit zijn bestuurlijke eenheden waarin de onderwijs- en onderzoekstaken zijn ondergebracht. Elke faculteit is opgedeeld in een aantal vakgroepen. (...) Een vakgroep is een coherente verzameling kennisgebieden. Zo kan de faculteit Medicijnen worden opgedeeld in de vakgroepen Algemene geneeskunde, Diergeneeskunde, Farmacie en Tandheelkunde".* (SPARC, 2009) In combinatie met de omschrijving vanuit de 'van Dale' en dit voorbeeld zou in de context van een vakgroep op een hogeschool de volgende omschrijving gegeven kunnen worden: Een vakgroep is de kleinste bestuurlijke eenheid binnen de Hogeschool, waarin mensen vanuit nauw verwante takken samenkomen. Maar waartoe komen ze bij elkaar? Wat is de functie van een vakgroep?

Om hier antwoord op te geven zullen enkele begrippen omschreven worden die verwant zijn aan de term 'vakgroep', zoals 'vakbijeenkomst', 'vakbond', 'werkgroep' en tot slot 'werkoverleg'. Deze termen worden omschreven met behulp van het woordenboek. (den Boom & Geeraerts, 2005)

1. Vakbijeenkomst: (de)vergadering waarop aangelegenheden en belangen van vakgenoten besproken worden.

¹⁴In dit onderzoek zult u de zowel de term 'vakgroep' als de term 'zelfsturende teams' tegenkomen. Hiermee wordt hetzelfde bedoeld. De vakgroep is een zelfsturend team in de context van onderwijs.

2. Vakbond: werknemers die in het zelfde vak of dezelfde bedrijfstak werkzaam zijn, met als doel de behartiging van de belangen van het vak en de verdediging van de sociale en economische belangen van de leden.
3. Werkgroep: (de) groep van personen (specialisten, studenten) die gezamenlijk een taak (onderzoek enz.) ter hand nemen.
4. Werkoverleg: (het) overleg over de te verrichten en verrichte werkzaamheden, alsmede over de werkomstandigheden en werkverhoudingen.

Deze omschrijvingen zeggen al wat over de functie van een vakgroep. Concluderend zou gezegd kunnen worden dat tijdens een vakgroep overleg:

- Mensen vanuit 'verwante' beroepen bij elkaar komen in een vergadering;
- Waar de belangen en werkomstandigheden van de vakgroep en vakgenoten besproken kunnen worden;
- Gezamenlijk taken ter hand genomen worden;
- En gezamenlijk overlegt wordt over de te verrichten en verrichte werkzaamheden

Zomer en Natris (2009) beschrijven wat er gebeurt tijdens werkoverleggen en wat de functie daar van is binnen een organisatie. Er zijn twee soorten van werkoverleg. Bij de eerste vorm is er sprake van verticale communicatie omdat de medewerkers met hun directe manager in het werkoverleg communiceren. Bij de tweede vorm is er sprake van horizontale communicatie omdat er dan sprake is van overleg tussen gelijken. Een dergelijk overleg wordt een teamoverleg genoemd. (Zomer & de Natris, 2009)

In dit onderzoek wordt uitgegaan van de tweede variant aangezien de docenten op de CHE in de vakgroepen met gelijken overleg voeren, waarbij de vakgroep in het geheel zich verantwoord aan het management¹⁵.

De deelnemers van een werkoverleg overleggen als een team. Zomer en Natris noemen enkele belangrijke aspecten bij een werkoverleg. *“Werkoverleg gehouden op regelmatige basis bevordert de communicatie binnen het team, helpt misverstand te voorkomen en de motivatie onder medewerkers te verhogen.”* Daarnaast kan werkoverleg *“ook gezien worden als een personeelsinstrument dat kan worden ingezet om de kwaliteit van de samenwerking en de werksfeer binnen een organisatie te verbeteren.”* (Zomer & de Natris, 2009)

Tot slot is binnen een werkgroep overleg mogelijk om de beschikbare talenten van medewerkers optimaal te benutten. Hierdoor kunnen problemen worden opgelost en mogelijkheden gecreëerd. Een voorwaarde hiervoor is echter wel dat er goed onderling samengewerkt wordt.

3.4.2 Mission-statement

Een mission-statement bevat elementen waarin een organisatie de doelstellingen formuleert en de wijze waarop die doelstellingen behaald dienen te worden. (Waardenburg, 2002)

Functies van een mission-statement zijn volgens Waardenburg:

1. Een richtinggevende functie: het is een belangrijk uitgangspunt voor al het handelen van de organisatie;
2. Toetsende functie: het handelen in de praktijk kan getoetst worden aan de normen en waarden van de organisatie;
3. Motiverende functie: het sluit aan bij de persoonlijke normen en waarden;
4. Integrerende functie: het maakt mogelijk dat bijvoorbeeld nieuwe medewerkers of samenwerkingspartners weten waar zij zich aan te houden hebben en hoe zij zich moeten gedragen in de organisatie;
5. Imagovormende functie: heeft invloed op zaken als het gedrag van medewerker en op externe uitingen;

¹⁵ Dit blijkt uit gesprekken die gevoerd zijn met docenten op de CHE. Er is hier geen gedocumenteerde afspraak over deze wijze van samenwerken in vakgroep gevonden.

Het mission-statement is een beknopte omschrijving van de hogere doelstelling van een organisatie. Het doel van een mission-statement is het bevorderen van de cohesie (samenhang) en gaat meestal vergezeld van een visie (Bart, Bontis, & Taggar, 2001). Het is meer dan een visiestuk, aangezien de doelstellingen beschreven staan. Het mission-statement is dan ook een belangrijk middel om te toetsen of de gemaakte afspraken nog steeds nageleefd worden en of de doelstellingen behaald zijn.

3.4.3 Communicatiebeleid

Het begrip communicatie heeft verschillende verschijningsvormen die elk gericht zijn op het bereiken van andere doelstellingen. Er zijn meerdere doelstellingen als het gaat om communicatie, namelijk op kennisniveau, houdingsniveau en op gedragsniveau. Bij dit onderzoek gaat het niet zozeer over de wijze waarop gecommuniceerd wordt door docenten onderling op verbaal of non-verbaal niveau. Ook gaat het niet zozeer over hoe de onderlinge communicatie tussen MAM-docenten verbeterd kan worden. De focus ligt namelijk minder op hoe docenten onderling beter kunnen samenwerken, maar eerder op hoe de MAM-vakken onderling beter kunnen samenwerken en kunnen afstemmen op elkaar. Docenten zijn namelijk, in tegenstelling tot de vakken zelf, geen constante factor aangezien teams binnen een paar jaar kunnen veranderen. Een verschuiving in teams kan een gemaakte vooruitgang teniet doen als er geen basis is waarop teruggevallen kan worden.

De focus zal bij communicatie dan ook niet liggen op persoonlijke communicatie, maar eerder op hoe er vanuit de MAM-vakken gecommuniceerd wordt op een planmatige wijze die gebaseerd is op een duidelijke visie. Zonder een duidelijke visie en een plan van aanpak is communicatie minder effectief en is de kans op volledig mislukken dan ook groot. (Waardenburg, 2002) Een communicatiebeleid waarin deze visie en plan van aanpak is opgenomen is dan ook een voorwaarde voor een goede communicatie tussen de MAM-docenten op de CHE. De wijze waarop gecommuniceerd wordt is belangrijk in een organisatie. Zonder duidelijke communicatie(middelen) zal enige vorm van samenwerking praktisch onmogelijk worden. Communicatie levert een bijdrage *“aan het realiseren van het (...) beleid en de strategie om het doel te bereiken”*. (Waardenburg, 2003)

Als het gaat om communicatie is er onderscheid te maken tussen interne en externe communicatie. (Waardenburg, 2003) In dit onderzoek zal de focus liggen op de interne communicatie. Toch is het ook belangrijk om te weten in hoeverre er in het communicatiebeleid rekening is gehouden met de communicatie naar buiten toe. Doelgroepen die bereikt worden zijn bijvoorbeeld: de directie van de CHE, de studenten, docenten van andere vakken, bijvoorbeeld het vak Methodiek. Eerst zal kort de relevantie van externe communicatie worden uitgelegd, waarna de interne communicatie aan het bod komt. Vervolgens zal er gekeken worden naar doelen en doelstellingen.

3.4.3.1 Externe communicatie.

Het regelen van een goede externe communicatie is voor een organisatie of team niet alleen relevant, maar soms ook een vereiste in verband met zelfhandhaving. Er kunnen twee redenen gegeven worden om externe communicatie goed te regelen.

In de eerste plaats kan externe communicatie een middel zijn om de identiteit en relevantie van de vakken (individueel en collectief) aan je doelgroep bekend te maken. Een organisatie heeft altijd een bepaalde visie en een identiteit, de wijze waarop je jezelf wilt presenteren.

In de tweede plaats heeft een organisatie naast een identiteit ook een imago, de wijze waarop de doelgroep naar de organisatie kijkt. Een imago kan anders zijn dan de identiteit die de organisatie uit wil stralen. Een effectieve manier om je imago dichter bij de identiteit te trekken is om op een duidelijke wijze naar buiten te communiceren. (Waardenburg, 2002) Dit kan via (nieuws)brieven, folders, gesprekken en inhoud van de lessen.

3.4.3.2 Interne communicatie

In dit onderzoek ligt de nadruk op de wijze waarop er inhoudelijk methodisch samengewerkt wordt door de MAM-vakken en hoe deze samenwerking verbeterd kan worden. Daarbij is communicatie, zoals al aangegeven is, een belangrijk aspect. Naast de communicatie naar buiten toe (extern) is de communicatie binnen de groep (intern) minstens zo belangrijk. Je zou zelfs kunnen stellen dat een duidelijke communicatie naar buiten niet mogelijk is zonder een duidelijke communicatie binnen de organisatie.

Er zijn vanuit de literatuur verschillende definities te geven voor 'interne communicatie'.

Waardenburg geeft in het boek 'Zicht op communicatie' een samenvatting van de aspecten die globaal bij elke beschrijving terugkomt. Interne communicatie is een instrument dat ingezet wordt om collega's te informeren en motiveren en om doelstellingen te verwezenlijken. Hierbij is sprake van een dialoog tussen de collega's, gericht op het vergroten van de kennis en de onderlinge beïnvloeding. Het gebruik van verschillende communicatiemiddelen is hierbij belangrijk. Om de communicatie intern kwalitatief en effectief te houden is een heldere interne communicatiestructuur nodig. (Waardenburg, 2003) Hieronder zullen een aantal aspecten van een heldere communicatiestructuur beschreven worden.

Er zijn vanuit een team vele manieren om (intern) te communiceren. Zo heb je de formele overlegsituaties. Dit zijn onder andere werkoverleggen, vergaderingen en. Verder is er ook onderscheid te maken tussen het verloop van de communicatie. Daaronder vallen bijvoorbeeld 'top-down communicatie', 'bottom-up communicatie' en 'verticale of horizontale communicatie'. Verder is het belangrijk dat er in de communicatie gebruik gemaakt wordt van hetzelfde taalgebruik en dezelfde symbolen. Het is belangrijk dat docenten van de verschillende MAM-vakken bijvoorbeeld het woord 'appèl' op dezelfde wijze uitleggen. Weten de docenten van elkaar welke begrippen er gehanteerd worden door de andere vakken en of die overeenkomen met de eigen definities? Tot slot is er ook onderscheid te maken in communicatiekanalen. Er kan op persoonlijke wijze gecommuniceerd worden, zoals dat gebeurt in vergaderingen waarin mensen rechtstreeks met elkaar communiceren of op informele wijze in de wandelgangen. Daarnaast kan er ook op schriftelijke wijze worden gecommuniceerd. De notulen van een vergadering zijn hier een voorbeeld van. Tot slot is er ook digitale communicatie. Het meest bekende voorbeeld hiervan is het sturen van een mail waarin gecontroleerd wordt hoe het met de vorderingen of afspraken staat. (Waardenburg, 2003)

3.4.4 Doel en doelstelling

Bij een organisatie horen doelen en doelstellingen. Als niet bekend is waar de organisatie naar toe wil werken of welke weg ingeslagen moet worden, betekent dat stilstand. En stilstand wordt tegenwoordig beschouwd als achteruitgang. Vooral als door de stilstand de huidige politieke, maatschappelijke en vaktechnische ontwikkelingen niet bijgehouden en geïmplementeerd worden in het onderwijs. Het is duidelijk dat er doelen moeten zijn in een organisatie. In het bestaan van een organisatie, of vakgroep, zit al een doel verborgen. Een organisatie bestaat omdat het iets wil bereiken (doel) en omdat het een bepaalde visie heeft. (Waardenburg, 2003) In dit geval zijn de MAM-vakken de organisatie die zich verenigen in een vakgroep om samen kwalitatief te groeien in samenwerking en het aantonen van de relevantie van MAM in de hulpverlening. Doelen en doelstellingen zijn echter niet hetzelfde.

Een **doel** geeft de richting aan, de intentie van waaruit gestart wordt. Het is abstract en moeilijk te toetsen, vooral omdat het niets zegt over de eindsituatie. (Waardenburg, 2003)

Een **doelstelling** geeft een gedetailleerde beschrijving van de eindsituatie die men wil bereiken. Het is SMART geformuleerd.¹⁶ Door deze SMART-formulering geef je antwoorden op vragen als hoe, wat, wanneer en wie. Door een doelstelling kan achteraf getoetst worden of er voldoende resultaat is geboekt. Ze zijn verbonden aan het bestaansrecht van de samenwerkende groep en daarmee aan de visie van de groep. (Coppoolse, 1997)

Om een voorbeeld te geven van het verschil tussen doelen en doelstellingen kan het voorbeeld van 'kwalitatief beter onderwijs' worden gebruikt. Kwalitatief beter onderwijs is een doel dat veel scholen voor ogen hebben, maar is tegelijkertijd niet concreet. Wat is bijvoorbeeld kwalitatief, wanneer is het beter? En het zegt ook weinig over hoe dat bereikt zou moeten worden. De manier waarop scholen aan dit doel werken zou in dit geval de doelstelling kunnen zijn. Welke middelen zetten ze in, wat willen ze wanneer bereikt hebben (percentages, aantallen), wie doet wat, etcetera?

3.4.5 Coördinator

De samenwerking tussen de MAM-docenten kan beschreven worden als een 'zelfsturend' team in een organisatie, wat in dit geval de opleiding SPH aan de CHE is. Een zelfsturend team is een vaste groep medewerkers (minimaal vier, maximaal twintig) die samen verantwoordelijk zijn voor het proces. Het team bewaakt zelf de voortgang, lost problemen op en verbetert processen zonder daarbij een beroep te doen op andere leidinggevendenden. Het wijzigen van prestatiedoelen blijft wel voorbehouden aan het hoger management. Bij zelfsturende teams is het aanstellen van een coördinator erg belangrijk. Een coördinator kan omschreven worden als de coach die zelf meespeelt. De coördinator heeft dezelfde verantwoordelijkheden en taken en ziet daarnaast toe op het naleven van de afspraken. Aangezien de controle op het uitvoeren van de taken niet bij het management ligt is het een vereiste dat er iemand toezicht en overzicht houdt. Op hogescholen is een zelfsturend team met een coördinator een veel voorkomend verschijnsel. (Benders & van Amelsvoort, 2000) In zelfsturende teams ontstaat het gevaar dat, ondanks een strakke taakverdeling, niemand zich uiteindelijk (eind)verantwoordelijk voelt voor het resultaat. (Ten Dam, van Hout, Terlouw, & Willems, 2000) Gevolg kan zijn dat er goede initiatieven zijn, kwalitatief goede plannen worden ontwikkeld en er zelfs hard aan het verwezenlijken daarvan wordt gewerkt, maar dat er uiteindelijk weinig van terecht komt omdat niemand officieel eindverantwoordelijk is. Hoe groter de groep, hoe groter de kans dat mensen passiever worden in het nemen van verantwoordelijkheden.

3.4.6 De rol van het management

Het management van onderwijsorganisaties heeft een grote verantwoordelijkheid voor de professionalisering van de docenten. Een veelgehoorde klacht van docenten in het hoger onderwijs is dat er vanuit de instelling maar weinig stimulansen zijn voor het onderwijs. In de praktijk komt het dan ook veel voor dat docenten gemotiveerd en energiek aan de slag gaan, maar dat ze te weinig stimulansen en erkenning vanuit het management ontvangen. Gevolg is dat de eigen waardering voor het vak en motivatie verminderd. (Ten Dam, van Hout, Terlouw, & Willems, 2000)

Het management heeft een belangrijke sleutel in handen als het gaat om de professionalisering van docenten en het verbeteren van de onderlinge samenwerking en afstemming.

Managers zijn de 'voelhoorns' van de school in de samenleving. De kerntaak van het management is het formuleren van de identiteit en het waarborgen van de samenhang tussen de verschillende onderdelen. Daarbij moet altijd een balans gevonden worden tussen de autonomie van de vakken en de docenten aan de ene kant en de samenhang aan de andere kant. De onderlinge verhouding tussen de deelsystemen moeten zodanig zijn dat er sprake is van stabiliteit. Hierbij gaat het om het vermogen van de organisatieonderdelen om zelfstandig te reageren op nieuwe incidenten en

¹⁶ SMART is een manier om doelstellingen te formuleren. Elke letter staat voor een aspect dat belangrijk is om een doelstelling te bereiken. SMART = Specifiek, Meetbaar, Acceptabel, Realistisch, Tijdgebonden (Haringsma, 2012)

ontwikkelingen in de omgeving. De stabiliteit is nodig om de organisatie tot een levensvatbaar geheel te maken. De docent is als professional onderdeel van dit organische geheel. De manager heeft de taak om een goede balans te vinden tussen de vrijheid die de vakken krijgen en de begrenzing en aansturing die nodig is. In financieel en beleidsmatig opzicht moeten zij zich verantwoorden aan de hogeschool en uiteindelijk moet die zich weer verantwoorden aan de overheid. Tegelijkertijd hebben docenten ruimte nodig om de lessen en toetsen in te vullen op de manier waarvan zij denken dat het aansluit bij de behoefte van de studenten. (Hetteema & Lenssen, 2007)

3.4.7 Professionalisering van docenten

De mate waarin een docent professioneel is bepaalt voor een groot deel de kwaliteit van het onderwijs. Professionalisering van docenten is belangrijk binnen hogescholen. Hiervoor is al beschreven wat de rol van het management is in de professionalisering van de docenten. De hoofdverantwoordelijkheid voor deze professionalisering ligt echter bij de docenten zelf. Zij zijn verantwoordelijk om de eigen standaarden te hanteren als professional, zich daaraan te evalueren en zelf verbetertrajecten te ontwikkelen. (Ten Dam, van Hout, Terlouw, & Willems, 2000)

Er is al beschreven dat samenwerking tussen professionals een krachtige manier kan zijn om te leren. In samenwerking kunnen kennis, ideeën, visies, opvattingen en ervaringen worden uitgewisseld en gedeeld. Hierdoor kan nieuwe kennis worden geconstrueerd en bestaande kennis worden uitgebreid. Dit alles verhoogt de professionaliteit van de docenten en daarmee de kwaliteit van het onderwijs. Juist door samen te werken in vakgroepen wordt er ook gestalte gegeven aan de professionalisering van de docenten.

Om de mate van professionaliteit van docenten te kunnen beschrijven heeft de Universiteit Utrecht een lijst van bekwaamheden samengesteld waaraan gekwalificeerde docenten zouden moeten voldoen. Deze lijst onderscheidt vier categorieën: vakinhoudelijke, didactische, organisatorische en algemene bekwaamheden. Uit deze lijst vallen een aantal bekwaamheden op die in meer of mindere mate voornamelijk bereikt kunnen worden door een goede samenwerking en afstemming tussen docenten onderling en tussen docenten en het management. (Ten Dam, van Hout, Terlouw, & Willems, 2000) De belangrijkste aspecten staan hieronder beschreven.

1. Vakinhoudelijke bekwaamheden:

- a. De docent heeft een gedegen kennis van het vakgebied waarin hij/zij doceert en is op de hoogte van de actuele stand van zaken van (...)de ontwikkelingen binnen dat vakgebied;
- b. De docent heeft voldoende inzicht in de vakgebieden die zijn/haar vakgebied raken, zodat de docent dwarsverbanden kan leggen met verwante wetenschapsgebieden en het belang van de vakgebieden op de juiste waarde kan inschatten;
- c. De docent kent de context van het totale onderwijsprogramma (organisatie, inhoud, onderwijsconcept/opvatting).

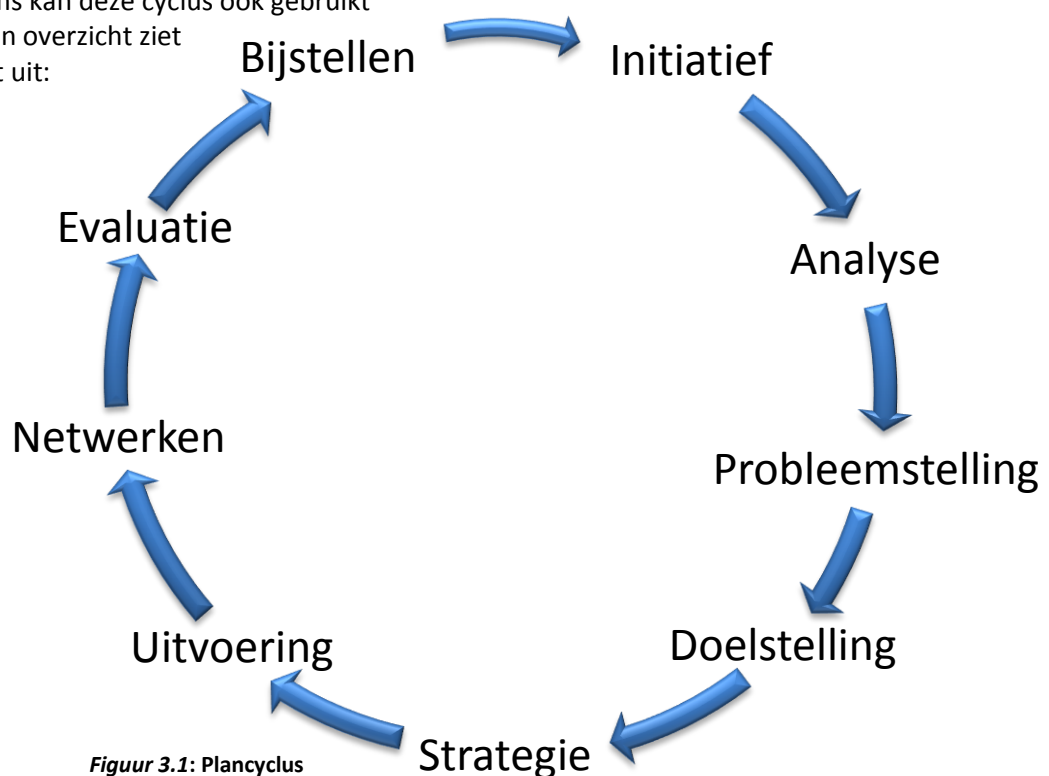
2. Didactische bekwaamheden:

- a. De docent is in staat de doelstelling van zijn/haar cursus helder te formuleren, te plaatsen binnen het totale onderwijsprogramma, de eindtermen, de stand van zaken op onderzoeksgebied, de eventuele latere beroepspraktijk en het studieproces van de student;
- b. De docent is in staat de leerstof te structureren en houdt daarbij rekening met de lijn en wetenschappelijke relevante informatie in het totale onderwijsprogramma;
- c. De docent is in staat enkele voor het specifieke onderwijs relevant, voor de student motiverende en onderwijskundig verantwoorde werkvormen en leermiddelen te hanteren.

3. Toetsing en evaluatie:
 - a. De docent is in staat toetsen te ontwerpen die aansluiten bij het gewenste leerresultaat en bij de leerstof en kan de daarvoor geschikte toets vormen hanteren;
 - b. De docent is in staat om op grond van evaluaties en van nieuwe (wetenschappelijke) ontwikkelingen in het vakgebied zijn/haar onderwijs bij te stellen en te optimaliseren.
4. Organisatorische bekwaamheden:
 - a. De docent is in staat in teamverband met collega's samen te werken;
 - b. De docent is in staat met collega's te overleggen over gesignaleerde problemen in of met de cursusstof;
5. Algemene bekwaamheden:
 - a. De docent staat open voor kritiek van studenten en collega's met betrekking tot het eigen functioneren is in staat er de juiste conclusies aan te verbinden;
 - b. De docent staat open voor vernieuwingen en is in staat innovatieprocessen te hanteren.
 - c. De docent is in staat zich blijvend te ontwikkelen.

3.5 Cyclisch proces

Als docententeams samenwerken om de kwaliteit van het onderwijs te vergroten dan komt daar een heel proces bij kijken. Een proces van overleg, afstemming, uitvoering, evaluatie en bijstellen. Kwaliteit van onderwijs kan altijd beter en moet ook steeds aangepast worden aan de ontwikkelingen op maatschappelijk en politiek niveau. Alle stappen die genomen worden komen telkens weer terug en zijn een voorwaarde voor het behoud en verbeteren van kwalitatief goed onderwijs. Dit proces wordt ook wel een cyclisch proces genoemd. (Ritzen, 1998) Een team moet voortdurend controleren of de gestelde doelen bereikt zijn. Gaan we als het team de goede richting op, hebben we bereikt wat we wilden en wat voor volgende stappen moeten we nemen? Om dit overzichtelijk te maken kan de regulatieve cyclus gebruikt worden. Deze cyclus wordt in de hulpverlening gebruikt om op een methodische manier te werken. In de samenwerking tussen docententeams kan deze cyclus ook gebruikt worden. In een overzicht ziet dit er als volgt uit:



Figuur 3.1: Plancyclus

In figuur 3.1 is duidelijk te zien dat er veel stappen gezet moeten worden als docenten samen op een methodische manier willen werken. Deze cyclus is gebaseerd op onderzoek en praktijk, maar is geen vast format waar te alle tijde aan vastgehouden dient te worden. In de praktijk is het veel dynamischer en zullen soms stappen worden overgeslagen of stappen worden teruggezet. Zoals de ontwikkelingen in maatschappij en politiek ook constant verschuiven zal er in de praktijk soms ook flexibel omgegaan kunnen worden met dit model. Daarbij dient wel vermeld te worden dat dit model het beste werkt als er in een team duidelijke afstemming is over de stappen die genomen worden. Een aantal factoren die een belangrijke rol spelen voor de effectiviteit van dit model zijn hier boven al genoemd. Zo zijn een duidelijke visie en doelen onmisbaar. Daarnaast is het gewenst om een eindverantwoordelijke te benoemen bij een dergelijk proces. Dit zou een coördinator kunnen zijn. Verder spelen vaak ook externe factoren mee waar rekening mee gehouden zal moeten worden zoals ontwikkelingen in de maatschappij, politiek of binnen de hogeschool. Omdat er vaak veel factoren meespelen is het volgen van een stappenplan, zoals de plancyclus noodzakelijk om methodisch te blijven werken.

3.6 Samenwerkingsverbanden tussen vakken

De literatuur zegt weinig over mogelijke vormen van afstemming tussen de muzisch-agogische vakken. Toch kunnen er vanuit de literatuur wel een aantal vormen van samenwerking kunnen worden onderscheiden aan de hand van onderzoek dat is gedaan naar kunsteducatie.

3.6.1 Vormen van samenwerken

Eisner (2002)¹⁷ onderscheidt vier vormen van integratie. Hoewel dit onderzoek niet gaat over de integratie tussen de MAM-vakken zegt het wel wat over de vormen van samenwerking die mogelijk zouden kunnen zijn tussen de MAM-vakken. De vier vormen van samenwerking worden gerangschikt van meest intensieve- naar de minst intensieve vorm van samenwerken.

1. Als inhoudelijk leermiddel bij andere vakken. In het geval van MAM zou dat betekenen dat het een onderdeel wordt van vakken als pedagogiek, methodiek en psychologie. MAM is dan geen discipline op zichzelf, maar is geïntegreerd in andere vakken.
2. Integratie tussen de kunstvakken zelf. Er ontstaat één vak, in dit geval MAM, waarin voornamelijk de overeenkomsten en verschillen tussen de disciplines uitgelicht worden. Technische aspecten zoals, ritme in de muziek, de beeldende kunst en poëzie worden dan door de docent allemaal benoemd. De overeenkomsten tussen de disciplines zijn dan leidend.
3. Een thematische aanpak. Een gemeenschappelijk thema wordt benaderd vanuit verschillende disciplines, waar de kunstdisciplines een deel van uit maken. Hierbij worden dus ook anderen vakken betrokken in de opleiding SPH zoals Pedagogiek, Psychologie, Groepswork en SRV. Al die vakken benaderen vanuit hun discipline het thema. Een voordeel van deze vorm van samenwerken is dat er steeds rondom een thema afstemming is, waardoor er een duidelijk punt is waar naartoe gewerkt wordt en men ook op de hoogte is van hoe andere docenten er inhoud geven vanuit hun discipline.
4. Integratie als manier om problemen op te lossen. Een bepaald probleem of stagnatie in het onderwijs wordt aangepakt door docenten vanuit verschillende muzische disciplines er bij te betrekken. Het voordeel hiervan is dat er vanuit verschillende invalshoeken naar het probleem of stagnatie wordt gekeken, waarbij de kans dat ze tot een oplossing komen groter is. Hierboven is al beschreven dat een groep mensen vaker tot goede oplossingen komen, dan individuen. (Eisner, 2002) Vanuit kennistheoretische opvattingen zijn de vakken bij deze

¹⁷ Elliot Eisner is emeritus professor aan de Stanford University School of Education waar hij het vak Kunst en Onderwijs (Art and Education) doceerde. Daarnaast heeft hij verscheidene onderzoeken gedaan naar onder andere de plek van kunst in het onderwijs. (US News, 2006)

vorm van samenwerking afzonderlijke eenheden, maar worden er wel verbindingen gelegd tussen de vakken waarbij de verschillen en de overeenkomsten verduidelijkt worden. Hierbij ligt voor de studenten de taak om zelf verbindingen te leggen tussen de verschillende disciplines (Reynolds, 1995)

Er zijn dus verschillende vormen van samenwerking in het curriculum tussen de MAM-vakken. Hierbij kan onderscheid gemaakt worden tussen op inhoud gerichte samenwerking, waarbij vaak sprake is van een thematische aanpak en een vaardigheidsgerichte integratie, dat meer procedureel van aard is.

Een ander belangrijk onderscheid is de samenwerking tussen de MAM-vakken onderling en de samenwerking met andere vakgebieden op de opleiding SPH. Als het gaat om de samenwerking tussen de MAM-vakken kan het accent dan liggen op verbinding via inhoudelijke thema's en op gezamenlijke producties, waarbij de nadruk dan ligt op het kunstzinnige aspect.

Bij een samenwerking van de MAM-vakken met andere vakgebieden vormt MAM in dat geval een onderdeel op de opdracht, aanvullend op de andere vakken om zodoende vanuit meerdere disciplines aan een gezamenlijk thema te werken.

3.6.2 Verschillende oriëntaties op het curriculum

De hierboven onderscheiden vormen van samenwerking kunnen gerelateerd worden aan meer algemene oriëntaties op het curriculum. Eisner onderscheid daarin vier vormen. In de praktijk komen deze oriëntaties zelden in de meest zuivere vorm voor. Meestal is er sprake van een combinatie, waarbij één invalshoek dominant is. (Eisner, 2002)

1. Disciplinegerichte oriëntatie: hierbij staat het overbrengen van belangrijk vak inhouden centraal. Bij deze benadering is er weinig plaats voor integratie of samenwerking met andere vakken. Dit wordt ook wel *“academisch rationalisme”* genoemd door Eisner.
2. De persoonsgerichte oriëntatie: hierbij zijn de eigen culturele waarden en de belangstelling van de studenten het uitgangspunt. De persoonlijke ontwikkeling van de student staat centraal.
3. Maatschappijgerichte oriëntatie: de voorbereiding op de maatschappij en het werkveld staat hierin centraal. De eisen en ontwikkelingen die er naast het onderwijs in de maatschappij spelen een relatief grote rol in het onderwijs.
4. Cognitief gerichte oriëntatie: hierbij gaat het erom dat de student ‘leert te leren’ en zijn cognitieve vaardigheden oefent die in het werkveld/praktijk te gebruiken zijn. In deze oriëntatie passen bepaalde vormen van vakkenintegratie. Cognitieve flexibiliteit wordt hierbij beschouwd als een belangrijk doelstelling van het onderwijs. *“Het behelst het vermogen om kennis (begrippen, ideeën, principes) op verschillende manieren weer te geven en te gebruiken. Daarmee stelt cognitieve flexibiliteit de lerenden in staat hun kennis en vaardigheden op een relevante manier in het werkelijke leven toe te passen”.* (Efland, Freedman, & Stuhr, 1996)

“In de meer op persoonlijke ontwikkeling of op maatschappelijke oriëntatie gerichte curricula is vaak plaats voor verdergaande vakkenintegratie en vakoverstijgende benaderingen vanuit persoonsgerichte of maatschappelijke thema's.” (Hagen, Konings, & Haanstra, 2009)

John Dewey, een Amerikaanse filosoof, psycholoog en pedagoog die grondlegger is van het functionalisme,¹⁸ verzet zich, met zijn visie op ervaringsleren, tegen een passieve rol van de leerling die zich moet voegen naar het opdelen van leerstof in vakken, lessen en losse feiten door docenten. Het levensechte ervaringsleren leidt noodzakelijkerwijs tot integratie van vak inhouden, want de werkelijkheid buiten de school is immers niet opgedeeld naar vakken of disciplines. (Dewey, 1938)

¹⁸ Het functionalisme is een psychologische school die zich toespitst op van de functie van de bewuste ervaring en het gedrag. (Zimbardo, Weber, & Johnson, 2010)

Dewey stelt dus dat je vakken niet teveel moet opsplitsen omdat de maatschappij ook niet bestaat uit losse fragmenten.

Waar het op de kunstvakopleidingen bij interdisciplinariteit om lijkt te gaan, is de wens om studenten ook in praktische zin te leren werken en denken in het medium van een andere kunstdiscipline. (Hagen, Konings, & Haanstra, 2009)

3.6.3 Voorwaarde voor een goede samenwerking

Net als bij andere onderwijsvernieuwingen zijn goede randvoorwaarden van groot belang voor het welslagen van de samenwerking tussen verschillende disciplines.

Op basis van onderzoek naar samenwerkingsprojecten kan worden geconcludeerd dat een duidelijke filosofie en doelstellingen van de vakken een voorwaarde zijn voor succes, evenals flexibele, maar wel vasthoudende docenten, als het gaat over de overtuigingen van docenten. Een goede samenwerkingsrelatie tussen docenten onderling en met eventuele externe partners en bestuurders is ook een belangrijk aspect. (Hagen, Konings, & Haanstra, 2009)

In de literatuur is er discussie over de inhoudelijke factoren die een rol spelen bij een goede samenwerking. In het artikel 'Grenzen aan samenhang' wordt beschreven dat Strand oppert dat de programma's meer procesgericht moeten zijn en niet gericht op toonbare eindproducten. Daarmee wordt gericht op de cognitieve vaardigheden van de student door veel aandacht te geven aan het creatieve proces en de reflectie daarop. Lord echter noemt dat er juist toegewerkt moet worden naar een eindproduct. Een combinatie tussen deze twee vormen is echter ook mogelijk. In de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen is het belangrijk dat zowel het proceskant als de resultaatkant belicht wordt. (Hagen, Konings, & Haanstra, 2009)

Haanstra en Koolstra noemen tot slot een aantal aspecten die belangrijk, zo niet onmisbaar zijn bij het samenwerken tussen verschillende disciplines. Volgens hen zijn de volgende aspecten belangrijk:

1. Een duidelijke visie;
2. Actief beleid van de directie;
3. Voldoende draagvlak bij de docenten;
4. Gelegenheid voor (bij)scholing van docenten;
5. Voldoende tijd voor een gefaseerde invoering;
6. Aanwezigheid van geschikte ruimtes en materiële faciliteiten;
7. Een flexibele omgang met roosters en lestijden, gezien het soort opdrachten en taken waar leerlingen aan werken (Haanstra & Koolstra, 2006)

3.7 Conclusie

In dit hoofdstuk zijn een aantal aspecten vanuit de literatuur behandeld die belangrijk zijn als een team inhoudelijk methodisch wil samenwerken. Inhoudelijk methodisch samenwerken wil zeggen: De wijze waarop er op een vaste, weldoordachte manier invulling gegeven wordt aan de samenwerking.

Er zijn een aantal redenen omschreven voor docenten om samen te werken in een team. Door samen te werken en af te stemmen zijn docenten als groep beter in staat ingewikkelde problemen op te lossen dan als individu. Daarnaast wordt de interactie en samenwerking door docenten als nuttig beschouwd in hun ontwikkeling als professional. Door samen na te denken over vraagstukken, waarbij ieder gebruik maakt van de eigen expertise en ervaringen leren docenten van elkaar en van het samen nadenken erover. Ook het verdelen van middelen is een belangrijke reden om samen te werken. Bepaalde taken die komen kijken bij het aanbieden van onderwijs kunnen verdeeld worden over de groep, waardoor de werkdruk wordt verlaagd en het overzicht vergroot. In samenwerking kunnen kennis, ideeën, visies, opvattingen en ervaringen worden uitgewisseld en gedeeld. Hierdoor

kan nieuwe kennis worden geconstrueerd en bestaande kennis kan worden uitgebreid. Dit alles verhoogt de professionaliteit van de docenten en daarmee de kwaliteit van het onderwijs. Het handhaven en profileren van team binnen een organisatie is belangrijk voor het bestaansrecht en is op lange termijn nodig om desintegratie te voorkomen. Een team met een eenduidige visie kan zich gemakkelijker profileren. En tot slot is de wederzijdse afhankelijkheid die er is tussen docenten een reden om samen te werken. De bijdrage van de één kan nuttig zijn voor de andere groepsleden en draagt bij aan het volbrengen van de groepstaak.

Als een groep samen wil werken, zijn er een aantal aspecten belangrijk om de kwaliteit van die samenwerking te waarborgen. Een belangrijk aspect daarin is de vakgroep. Als een vakgroep goed functioneert bevordert het de communicatie binnen het team, helpt het misverstand te voorkomen en de motivatie onder medewerkers te verhogen. Daarnaast bevordert het de kwaliteit van de samenwerking en de werksfeer binnen een organisatie. Ook kunnen binnen een vakgroep de beschikbare talenten van medewerkers optimaal benut worden.

Een mission-statement kan een groep helpen om de hogere doelstellingen van organisatie en de eigen doelen voor ogen te houden. Een ander doel van het mission-statement is het bevorderen van de cohesie (samenhang) en het behouden van een duidelijke visie. Zonder een duidelijke visie en een plan van aanpak is communicatie minder effectief en is de kans op volledig mislukken groot.

Een communicatiebeleid waarin deze visie en plan van aanpak is opgenomen is dan ook een voorwaarde voor een goede communicatie tussen docenten.

Duidelijke doelen en doelstellingen zorgen ervoor dat er niet zomaar wat gedaan wordt, maar dat er methodisch, doelmatig gewerkt wordt. Ze geven richting en zijn een middel om te toetsen.

Een coördinator vervult een belangrijk rol binnen een team. De coördinator is eindverantwoordelijk voor het proces en het product. Tevens kan de coördinator aanspreekpunt zijn binnen de organisatie. Het management heeft een belangrijke sleutel in handen als het gaat om de professionalisering van docenten en het verbeteren van de onderlinge samenwerking en afstemming. Managers zijn de voelhoorns van de school in de samenleving. De kerntaak van het management is het formuleren van de identiteit en het waarborgen van de samenhang tussen de verschillende onderdelen. Daarbij moet altijd een balans gevonden worden tussen de autonomie van de vakken en de docenten aan de ene kant en de samenhang aan de andere kant.

De hoofdverantwoordelijkheid voor deze professionalisering ligt echter bij de docenten zelf. Zij zijn verantwoordelijk om de eigen standaarden te hanteren als professional, zich daaraan te evalueren en zelf verbetertrajecten te ontwikkelen.

Verder kan de regulatieve cyclus gebruikt worden om deze belangrijke aspecten in een vakgroep bij elkaar te houden. Het geeft overzicht en richting in het proces.

Tot slot is er gekeken naar samenwerkingsverbanden tussen docenten en vakken. Gerangschikt van meest- naar minst intensieve vormen zijn er samenwerken als inhoudelijk leermiddel, als integratie tussen de vakken zelf, vanuit een thematische aanpak en tot slot als integratie om problemen op te lossen. Vanuit die samenwerkingsverbanden kunnen de oriëntaties op onderwijs ook verschillen. Zo is er de disciplinegerichte oriëntatie waarbij het overbrengen van de vak inhoud centraal staan. Daarnaast is er de persoonsgerichte oriëntatie, hierbij zijn de eigen culturele waarden en de belangstelling van de studenten het uitgangspunt. Verder is er de maatschappijgerichte oriëntatie waarbij de voorbereiding op de maatschappij en het werkveld centraal staat. En er is de cognitief gerichte oriëntatie. Bij deze oriëntatie gaat het erom dat de student 'leert te leren' en zijn cognitieve vaardigheden oefent die in het werkveld te gebruiken zijn.

In de conclusie zullen deze theoretische aspecten van samenwerking vergeleken worden met de uitkomsten van deelvraag vier, waarin de huidige samenwerking tussen de MAM-vakken wordt beschreven. Door deze twee aspecten te koppelen zal geconcludeerd kunnen worden welke vorm en oriëntatie van samenwerken er op dit moment is en in hoeverre dit anders zou kunnen.

Hoofdstuk 4:

Visie en doelen van de MAM-vakken

Deelvraag 3: Welke visie en doelen hanteren de docenten van de verschillende MAM-vakken binnen de opleiding SPH op de CHE om inhoud te geven aan hun lessen?

4.1 Inleiding

In de voorgaande twee hoofdstukken is er onderzoek gedaan naar de muzisch-agogische methodiek en naar inhoudelijk methodisch samenwerken. In dit hoofdstuk wordt per MAM-vak de visie, de relevantie en het doel en doelstellingen van het vak beschreven. Dit zijn deels de persoonlijke visies en doelstellingen van de docenten. De doelen en doelstellingen die door de vakken zijn vastgelegd staan in de readers van de desbetreffende vakken. Aan het eind van het hoofdstuk zal duidelijk zijn in hoeverre deze drie onderwerpen bij de verschillende vakken met elkaar overeenkomen. We hebben per MAM-vak op de Christelijke Hogeschool in Ede één docent(e) geïnterviewd. Hieronder een kort overzicht van de MAM-vakken die op de CHE worden gegeven, met de docent(e) die voor dit onderzoek geïnterviewd is.

Beeldende Vorming	<i>Ben Manusama</i>
Spel en Sport	<i>Pieter Pols</i>
Drama	<i>Charissa Bakema</i>
Muziek	<i>Annemieke Pungu</i>
Taal	<i>Gert André</i>

Aan het einde van dit hoofdstuk wordt ook kort belicht wat hun persoonlijke visie op MAM is. De citaten en andere input dat vanuit de interviews in dit hoofdstuk is opgenomen, kunt u vinden in bijlage C, onder het kopje 'Kernlabels deelvraag 3'

4.2 Beeldende vorming

4.2.1 Visie op het vak

"Wie beelden maakt geeft betekenis en onderzoekt ook die betekenis. Wie beelden maakt krijgt grip op zijn omgeving." Ben Manusama geeft aan dat Beeldende Vorming een manier is om betekenis te geven aan de omgeving en aan de omstandigheden. Verder zegt hij: *"Wij leven in een beeldcultuur, we denken eerder in plaatjes dan in praatjes. We moeten dan ook snappen hoe een beeld in elkaar zit."*

Op de vraag wat de visie is van Beeldende Vorming op MAM, geeft Ben Manusama twee termen, namelijk fenomenologie en dialectiek. Hij geeft aan dat fenomenologie de leer der verschijnselen is: *"fenomeen is een verschijnsel, logie is spreken."* Over dialectiek zegt hij het volgende: *"Dialectiek, daar zit het woord dialoog in en de dialoog kan je aangaan door het middel. Geïnteresseerd zijn in wie de ander is."*

Ben Manusama geeft aan dat je moet snappen waarom je Beeldende Vorming inzet. Het gaat erom dat je weet waarom je iets gaat doen. Hij vindt dat daar theorie voor nodig is.

4.2.2 Relevantie van het vak

Op de vraag wat de relevantie van Beeldende Vorming is binnen MAM, geeft Ben Manusama aan dat beelden verinnerlijken. Hij maakt daarin onderscheid met de andere muzische vakken. Hij zegt: *“Een spel doen, dan komt het van binnen naar buiten, maar als ik teken, dan komt buiten naar binnen.”* Je ziet dus wat er om je heen gebeurt, en door Beeldende Vorming maak je dat beeld iets van jezelf en wordt het verinnerlijkt. Daarnaast is beeldend werken relevant omdat je vanuit muzisch kijken altijd de proceskant ziet. *“Je ziet het product, maar de interesse van de hulpverlener ligt in hoe iemand tot maken komt. Daarin laat hij gedrag zien.”*

Ben Manusama geeft aan dat we in de communicatie teveel op het rationele zitten. Hij zegt dat het relationele, de ontmoeting, want daar gaat het volgens hem om, typisch iets is wat je via MAM extra kan versterken. Dat begint volgens hem bij de grondhouding. Hij denkt dat elke methodiek in principe vorm krijgt op een muzische manier. Hij zegt: *“MAM is in die mate relevant dat als je begrijpt dat een mens ruimte nodig heeft zijn ruimte spelenderwijs kan vinden.”* Dat spelen komt ook terug in zijn visie op de mens. *“Ieder mens is ludisch. Ieder mens voelt, heeft verlangens, ieder mens wil liefde geven en ontvangen. Dat kan alleen door het muzische.”* Hij denkt dat elke mens een muzische grondhouding heeft. Hij geeft aan dat het er wel van af hangt waar je in Kolb zit. *“Een denker kan voelen en een doener kan denken. Bij de ene is het makkelijker te activeren.”* Hij vindt dan ook dat je een doel voor ogen moet hebben als je met mensen gaat werken. Het mooie is dan als het doel bij de cliënt vandaan komt. Je moet MAM niet lukraak inzetten als je op een methodische manier met mensen werkt. De sturing en de doelen liggen volgens Ben Manusama vast, maar de invulling pas je per keer en per persoon aan.

4.2.3 Doel en doelstellingen

Het doel van Beeldende Vorming binnen de opleiding is studenten bewust maken van de theoretische onderbouwing. Ben Manusama geeft aan dat hij dat structureel steviger wil aanpakken, omdat je volgens hem de theorie moet weten. Want als je de theorie niet kent, kun je volgens hem ook geen activiteit doen.

4.3 Spel en Sport

4.3.1 Visie op het vak

Pieter Pols is geïnterviewd voor het vak Spel en Sport. Op de vraag wat de visie is van Spel en Sport geeft Pieter Pols als antwoord dat spelen iets wezenlijks is van de mens. Volgens hem is Drama spelen en Beeldende Vorming ook. Daarnaast is spelen ook het spelen dat bij Spel en Sport gedaan wordt. Pieter Pols geeft aan dat het bij Spel en Sport vooral gaat om spelen, dat is volgens hem de essentie. Volgens Pieter Pols wordt Drama *“veel meer als integraal geheel, als beroepshouding gezien. Spel en Sport heeft de methodiek an sich voor zich staan. Dat hebben BVO en Muziek ook”*. Op de vraag of Spel en Sport meer praktisch wordt vormgegeven, geeft Pieter Pols aan dat het als een methodiek wordt uitgedragen. De visie van het vak wordt volgens Pieter Pols gebaseerd op het visiestuk uit 2005. Daarvan is het uitgangspunt: *“Mens is relationeel wezen, mens is spelend.”*

4.3.2 Relevantie van het vak

“Als je als SPH'er waar dan ook komt, heb je te maken met die mens en daarmee in principe met die spelende mens.” Dit citaat van Pieter Pols geeft aan wat volgens hem de relevantie is van het vak Spel en Sport. Hij geeft aan dat Spel en Sport een meerwaarde geeft. Dat het iets extra's geeft naast de gewone vaardigheden van de groepswerker. Dat is volgens hem de beroepsrelevantie. Daarnaast is de creativiteit belangrijk in de breedste zin van het woord. *“Daar doet niet iedereen een appèl op, of heeft het niet van zichzelf, per definitie.”* Daarom is het volgens hem belangrijk dat de SPH'er dit aanspreekt bij de cliënt.

4.3.3 Doel en doelstellingen

Het doel van Spel en Sport is per jaar verschillend. Pieter Pols geeft aan dat de studenten in de eerste lessen van de opleiding een hernieuwde kennismaking met Spel en Sport krijgen en dat ze leren hoe ze het middel van Spel en Sport kunnen inzetten ten behoeve van hun cliënten. Hij geeft aan dat in het eerste jaar de focus meer ligt op de beroepshouding en dat dit steeds meer verschuift zodat studenten in het derde jaar methodiek en beroepshouding kunnen integreren in hun stage.

4.4 Drama

4.4.1 Visie op het vak

Volgens Charissa Bakema is het met Drama *“dat je beschikbaar ben voor verassingen, voor het wonderlijke”*. Dat is ook de reden dat het vak Drama de studenten leert om te improviseren. Ze geeft aan dat als je leert om een rollenspel te spelen of leert om te improviseren, dat je dan leert om je beter in te leven in een cliënt. *“Dat je een bepaalde grondhouding, zoals beschikbaarheid, hebt voor wat er op je afkomt. Dat je je leert open stellen en daar ook op kan anticiperen of reageren.”*

Daarnaast is een thema bij Drama, de non-verbale communicatie. De bedoeling daarvan is dat de studenten zich bewust worden van de non-verbale communicatie om hun heen. Daarnaast wordt Drama ook gebruikt om de student in te laten leven in een andere cultuur. Daarbij moeten studenten beschrijven wat dit met ze doet. Het visiestuk is volgens Charissa Bakema nog wel de basis voor het vak Drama.

4.4.2 Relevantie van het vak

Binnen het team waar de SPH'er in komt te werken is Drama volgens Charissa Bakema al relevant. *“Binnen een team ben je sowieso als muzisch agogische werker iemand die zorgt voor mogelijkheden, waar het team denkt dat de weg gesloten is.”* Dat is ook de relevantie naar de cliënten toe. Als een SPH'er *“de cliënt kan bieden dat wegen weer voor ze open gaan, dus dat ze weer verder kunnen, dan denk ik dat je veel bijdraagt.”* Dit kan heel goed door juist die creativiteit te gebruiken. Volgens Charissa Bakema gaat het dan om de grondhouding, die de SPH'er zowel naar de cliënten als naar zijn team heeft. Daarnaast is het mogelijk om bewust gebruik te maken van drama, doordat de student dit in de opleiding geleerd heeft.

4.4.3 Doel en doelstellingen

De rode draad door het programma van Drama is als volgt: *“Leer maar te spelen. Als je kan spelen, als je rollen neer kan zetten, als je kan inleven, dan ben je al erg ver. Dan heb je dus geleerd om je af te stemmen op anderen. Dan heb je geleerd je open te stellen voor anderen. Dan heb je alle dingen geleerd die bij die grondhouding horen.”* Dat betekent dat in het eerste jaar de nadruk ligt op de non-verbale communicatie. In het tweede deel van het eerste jaar wordt er gewerkt met interculturele communicatie. In het tweede jaar wordt de student geleerd om te improviseren en rollenspellen te spelen, zodat de student leert zich beter in te leven in de cliënten.

In het derde jaar zijn er voor Drama geen lessen, en in de vierde is er als keuze vak de acteertraining. Daarnaast is er nog de verdiepingsminor 'Creatieve hulpverlening'.

4.5 Muziek

4.5.1 Visie op het vak

“Muziek is net als enig ander muzisch middel, een van de mogelijkheden, een van de middelen. Ik wil muziek niet boven sport en spel, boven beeldende vorming of boven drama zetten. Dat heeft een gelijk gewicht.” Wat volgens Annemieke Pungu muziek anders maakt ten opzichte van de andere

media of andere middelen, is dat het een vluchtig iets is. Muziek is iets in het hier en nu, en als het niet opgenomen wordt is het ook weer weg. Volgens haar heeft dat zo zijn voor- en nadelen. Een van de voordelen: *“Als je dat in gaat zetten binnen MAM kan je dat natuurlijk heel doelbewust inzetten, dat je dus met de cliënt aan het werk gaat, heel bewust om iets in het hier en nu neer te zetten, dat het dus niet vast blijft en waar je niet later nog naar kan gaan kijken.”* Daarnaast is muziek voor veel cliënten steeds een groter deel van de werkelijkheid. Annemieke Pungu geeft als voorbeeld dat iedereen met muziek in de oren loopt. Voor veel jongeren en volwassenen is het een deel van hun leven. Muziek staat volgens haar heel dicht bij de cliënten. *“Dus ik denk dat dat ook wel anders is dan Sport en Spel (...) en Drama en Beeldend. Daarin zie ik muziek wel als een soort van nog dichterbij de cliënt.”* Dat komt ook omdat muziek volgens Annemieke Pungu emotie is. Ze geeft aan dat muziek en emotie hand in hand gaan. Dit geeft muziek een extra dimensie dan andere media en sluit door die emotie makkelijker aan bij iedereen.

De visie van Annemieke Pungu op Muziek, komt niet uit het visiestuk uit 2005. *“Sinds een halfjaar ben ik ervan op de hoogte. Dat verraste mij ook zelf. Ik ben hier komen werken en ik wist niks van een visiestuk.”* Ze geeft aan dat ze hem tegen kwam in een reader, hem toen is gaan lezen, maar dit voelde als mosterd na de maaltijd. Ze vraagt zich af wat de zwaarte van het visiestuk is, als er zo weinig mee gedaan wordt. Annemieke Pungu verwoordt het als volgt: *“Prima dat het er is, (...) maar ik heb het idee dat er weinig mee gedaan wordt. Ik kan nu niet precies benoemen wat er in staat. Zo ver naar de achtergrond is dat hele visiestuk wat mij betreft.”*

4.5.2 Relevantie van het vak

Annemieke Pungu vindt dat je als hulpverlener moet aansluiten bij de belevingswereld, bij de interesse van de cliënt. *“Voor de een is dat beeldend, voor de ander is dat muziek.”*

Ze vindt dat je een creatief proces aan moet gaan met de cliënt, als je een probleem in kaart wil krijgen en alternatieven voor dat probleem gaat zoeken. Ze geeft aan dat dit standaard een creatief proces is. *“Want je gaat alternatieven verzinnen, je gaat uiteindelijk een keus maken, die uitproberen, lukt dat niet, dan ga je weer kijken, wat zijn alternatieven.”* Annemieke Pungu denkt dat je als hulpverlener buiten je eigen denkkaders moet denken. Er is namelijk niet altijd een standaard oplossing voor een probleem. *“Het is niet altijd een standaard methodiek die je los kan laten op je cliënt.”* In de vorige paragraaf, de visie van Annemieke Pungu op het vak Muziek, kwam ook naar voren dat je in dat denken buiten de kaders, met muziek goed kan aansluiten op de cliënt. In dat aansluiten is het belangrijk dat een hulpverlener op een creatieve manier leert te kijken naar een cliënt. *“Ga maar eens op een spelende manier met een cliënt om.”*

4.5.3 Doel en doelstellingen

Bij muziek ligt in het eerste jaar de nadruk op het kennismaken met muziek als middel. Daar leert de student wat hij weet van muziek en wat hij kan met muziek en hoe de student die kan relateren met zichzelf als persoon. Het gaat er daar om dat studenten het besef krijgen dat ze iets met muziek kunnen, ook al denken ze niet muzikaal te zijn. Het gaat dan niet om de muziektheorie, maar om het spelen met klank en ritme en het ervaren van muziek.

In het tweede jaar wordt muziek veel meer toegepast op de hulpverlening. De vraag die hierin centraal staat is: *“Hoe ga je nou binnen je hulpverlening met muziek aan de gang?”* In jaar drie is er alleen de verdiepingsminor ‘Creatieve Hulpverlening’. In jaar vier moet de student zijn eigen grondhouding definiëren voor zichzelf.

Volgend jaar zullen de studenten hun eigen persoonlijkheid moeten omzetten in een klankspel. De theorie die daar achter zit is: *“de muziek die je luistert, de muziek die je leuk vindt, dat zegt ook heel veel over wie je bent. Wat zegt het dan over je en waarom luister je het dan?”*

4.6 Taal

4.6.1 Visie op het vak

“Taal betekent contact. Taal is wat tussen mensen gebeurt. Dieren en alle lagere scheppingssoorten, praten niet (...) Zij communiceren wel, er is ook een mate van contact. Maar wij kunnen dingen met taal doen die dieren niet kunnen.” Dit citaat van Gert André over zijn visie van Taal spreekt boekdelen. Hij geeft aan dat taal het begin is van alle communicatie. Taal staat volgens hem niet op zichzelf als een informatiemodule om kennis over te dragen, maar Taal is volgens Gert André verbeelding. Hij zegt dat volgens hem creativiteit vaak begint bij Taal en dat het een van de belangrijkste middelen is om samen creatief te zijn. *“Het is meer dan alleen maar cognitief denken.”* Volgens Gert André is Taal in MAM een deel van de basis. *“Spel zonder Taal kan al bijna niet. Waar mensen zijn is Taal.”*

4.6.2 Relevantie van het vak

Als hulpverlener heb je het nodig om met creativiteit over je eigen grenzen heen te gaan. Dat is nodig, omdat de cliënt al van alles heeft geprobeerd en de hulpverlener nodig heeft om een nieuwe stap te zetten. Daarbij is het belangrijk dat er door de hulpverlener ‘out-of-the-box’ wordt gedacht. Bij Taal proberen de docenten een basis te leggen in het veranderende denken. Hun overtuiging is, volgens Gert André, dat de studenten anders moeten gaan kijken naar andere mensen. Hij zegt het als volgt: *“Besef je dan dat jij in een gesprek ook een bepaald beeld in je hoofd vormt, en als je dat dan zegt wees je er dan bewust van dat het bij de cliënt weer heel andere beelden oproept.”* Gert André vindt dat we verbaal heel erg verpest zijn. Want volgens hem wordt er tegenwoordig met verbaal vaak rationeel en cognitief praten bedoeld d. *“Alleen maar in die ene hersenhelft zitten, analyseren oplossingen aandragen.”* In het creatieve taalgebruik zijn we volgens hem niet meer goed in. Voor kinderen is dit makkelijker, omdat zij deze (creatieve) talen nog hebben. Hij vindt dat hulpverleners teveel ‘lullen’ en luisteren. Hij vindt dat je muzische dingen moet doen en dat er dan een hele andere situatie ontstaat.

4.6.3 Doel en doelstellingen

Gert André gaf aan dat hij de doelstellingen van Taal niet precies kent, maar dat deze te maken zullen hebben met uitingvormen, en het leren uiten. Daarnaast is Taal erop gericht dat studenten zich leren verwoorden, verklanken of verbeelden.

4.7 Visie van de docenten op MAM

Tussen de docenten van de vijf verschillende MAM-vakken zit er ook verschil in visie op MAM. Eerst zal er stil gestaan worden bij de visie op MAM, daarna zal er worden stil gestaan bij de vraag of MAM volgens de docenten een grondhouding is en tot slot zal er stil worden gestaan bij de vraag of MAM een methodiek is.

4.7.1 Visie op MAM

Ben Manusama is van mening dat elke mens geneigd is tot spelen. Hij vindt dat bijna elk gedrag spelen is. Hij vindt daarom dat muzisch het verkeerde woord is, maar dat er eigenlijk gesproken zou moeten worden over ludisch. *“Muzisch verwijst naar de kunstmiddelen, maar we bedoelen eigen ludisch, spelenderwijs”,* aldus Ben Manusama. Wanneer er uitgegaan wordt van het ludische, het spelende dat de hulpverlener zou willen activeren, dan zou het volgens Ben Manusama best kunnen dat je MAM als middel integreert terwijl je bijvoorbeeld systeemgericht aan het werken bent. Charissa Bakema spreekt ook van een muzisch ludische houding. Volgens haar is dat de basishouding die je als mens inneemt ten opzichte van anderen. Volgens Pieter Pols is MAM *“de krent in de pap voor de SPH’er die een extra middel in handen heeft*

om in contact te zijn met de cliënten en afhankelijk van het doel van de cliënten, met dat middel ook de doelen kan bereiken.” Het bereiken van die doelen zou volgens Pieter Pols ook zonder MAM kunnen, maar hij denkt dat je met MAM meer in handen hebt. Charissa Bakema denkt ook dat MAM veel kan bijdragen. Zij denkt dat de hulpverlener juist door creativiteit de cliënten weer de kans kan bieden dat wegen open gaan en ze weer verder kunnen. Volgens Annemieke Pungu kan dit doordat een muzisch-agogische methodiek je helpt om *“op een creatieve manier, op een andere manier tegen die werkelijkheid aan te kijken om andere gedrag patronen in te zetten.”* Annemieke Pungu ziet wel verschil tussen oog hebben voor het speelse van de cliënt en daarop aansluiten, en creativiteit of muzische middelen doelbewust en procesgericht in te zetten, om een behandeldoel te behalen of een gedragsverandering in te zetten.

Gert André vindt dat MAM niet bestaat als methodiek. Hij vindt dat MAM muzisch-agogisch werken zou moeten zijn, en dat kan methodisch ingezet worden. Gert André geeft aan dat muzisch-agogisch een manier van uiten is. Hij noemt het voorbeeld van een kind dat net geboren is. *“Een kind dat net geboren is, heeft allerlei verschillende manier om zich te uitten. Alleen in de grotemensenwereld vernauwt zich dat eigenlijk allemaal tot het cognitief verbale. Dan zie je dat mensen die vastgelopen zijn, je met allerlei muzische middelen, zoals grapjes, verhalen of spel en ook hele grote dingen. Zo spreek je die andere talen weer aan waardoor kinderen zich gaan ontwikkelen en mensen om kunnen gaan met hun moeite.”* Hij geeft dus aan dat MAM een belangrijk onderdeel van de mens is. Gert André vindt het een van de belangrijkste middelen die we als mens tot beschikking hebben, en dat kan dus overal gebruikt worden. Dat creatieve van de mens noemt Gert André *“datgene waarin we op God lijken. God zei, laten we ons mensen maken naar ons beeld. Het ultieme wat God kan is scheppen.”*

In die creativiteit kun je elkaar ook ontmoeten, volgens Gert André, en omdat het zo bij de mens hoort is het voor hem vanzelfsprekend dat je het in hulpverleningsrelaties gebruikt. Ben Manusama vindt ook dat het muzische contact maken is. Hij vindt dat we moeten los komen van het denken dat muzisch het maken van een schilderij, of het spelen van een toneelstuk is. Voor hem valt onder het muzische de interactie, het contact maken, sfeer maken en ruimte creëren.

Gert André noemde naar aanleiding van een artikel dat hij gelezen had, dat je muzisch-agogisch in drie lagen op kunt delen. Volgens hem kun je het inzetten op recreatief niveau, agogisch niveau en op therapeutisch niveau. *“Van het kleine in het alledaagse tot het opzetten van een muzische middag in de vakantie, is allemaal muzisch-agogisch”,* aldus Gert André.

4.7.1 Grondhouding

Volgens Ben Manusama is MAM een grondhouding die we terug zouden moeten winnen. Hij denkt dat door de verlichting, de rede en de ratio, dat muzische vooral op de achtergrond is komen te staan. Hij geeft aan dat je direct moet reageren op wat er om je heen gebeurt. Dit doen we volgens hem vaak op een muzische manier. Spiegelen en humor zijn voorbeelden voor hem van muzische interventies. Ben Manusama zou ook in zijn lessen liever op de grondhouding zitten, maar hij wil de studenten leren om door te vragen tijdens situaties en daar heb je volgens hem theorie voor nodig. Volgens hem kun je beter de muzische grondhouding hebben en het methodische minder doorhebben, dan dat je het methodisch op een rijtje hebt en de grondhouding mist.

Volgens Charissa Bakema heeft het te maken met de basishouding die je inneemt. Het gaat erom dat je als hulpverlener of student leert om op een creatieve manier te reageren. Het is, volgens haar, de manier waarop je naar een situatie kijkt. Volgens Charissa Bakema is er binnen de hele MAM-vakgroep het besef gekomen dat het een basishouding is, de basishouding van mensen. Volgens haar is het ook mogelijk om activiteiten in te zetten om met cliënten te werken, dus zij gelooft in beide kanten. Annemieke Pungu geeft ook aan dat er een muzische grondhouding is, en dat je het daarnaast ook doelbewust in kan zetten.

Volgens Gert André is de basis van alle methodiek het methodische handelen. Hij zegt: *“In mijn opzicht is de basis van alle methodiek, methodisch handelen. Dat pak ik erbij en dan kan ik, competentie gericht werken, maar dan kan ik vanuit mijn grondhouding het muzische meenemen*

daarin.” Volgens hem hoort MAM thuis binnen sociaal-relatieve vaardigheden. Het is de grondhouding, voornamelijk in de dingen die je samen doet.

4.7.2 Methodiek

De vraag of MAM een grondhouding of een methodiek is, is ook een worsteling die de MAM-vakgroep heeft, volgens Pieter Pols. Hij vindt dat er naar het management toe gezegd moet worden dat het een methodiek is. Hij is namelijk bang dat als de vakgroep ervoor kiest om MAM niet meer als methodiek te zien, dat ze MAM daarmee zullen verliezen als vaardigheid op zich. Als dat gebeurt is het volgens hem ook niet meer nodig om het te trainen, en dat zou als gevolg hebben dat een docent Psychologie, Spel en Sport zou gaan geven. Volgens Pieter Pols kun je MAM onderscheiden ten opzichte van andere methodieken en als attitude of beroepshouding zien. Wat hem betreft zit het er tussen in.

Charissa Bakema geeft aan dat naast de grondhouding, de hulpverlener ook heel bewust muzische activiteiten in kan zetten om met een cliënt te werken. Ze zegt: *“Dan geef je het een hele duidelijke richting en dan zet je het in een duidelijke structuur.”*

Zoals bij het kopje ‘Grondhouding’ al te lezen was, is er volgens Annemieke Pungu naast de muzische grondhouding ook het stuk waar je *“heel goed creativiteit in muzische middelen, heel doelbewust, heel procesgericht in kan zetten, en dan wordt het een methodiek.”* Annemieke Pungu vraagt zich wel af of je MAM, aan de hand van een definitie van methodiek, nog steeds een methodiek kan noemen, maar dat is volgens haar een ander onderzoek.

Gert André vindt het zelfs een gevaar als MAM een methodiek genoemd wordt, omdat het dan een vorm zou moeten zijn die helemaal uitgewerkt is. Voor hem is het geen methodiek maar een hoofdmiddel. Op dit moment ontbreekt het MAM aan een kader, een belijning, om het een methodiek te noemen. Gert André stelt dat als dit kader er zou zijn, deze beklemmend zou werken of juist teveel ruimte zou geven. Hij geeft aan dat ze voor het vak methodiek het begrippenkader hebben vastgesteld over de termen methodisch handelen en methodiek. Gert André geeft aan dat iets dergelijks misschien ook binnen MAM moet gebeuren.

4.8 Conclusie

Aan het einde van dit hoofdstuk kunnen we concluderen dat elke geïnterviewde docent een visie heeft op zijn of haar vak, en dat ze de relevantie zien van hun eigen vak. Daarnaast heeft elke docent(e) zijn of haar doel om met de studenten te bereiken. Opvallend hieraan is dat tijdens de interviews voornamelijk de eigen doelen genoemd werden, en niet de doelstellingen die in de readers staan. Daarnaast was opvallend hoe de docenten allemaal hun eigen vak benoemden als een cruciaal onderdeel. Ze zijn het allemaal eens dat de alle vakken in de opleiding thuis horen, maar noemden vaak een speciale reden voor de relevantie van hun eigen vak.

Over MAM als methodiek is niet iedereen het met elkaar eens. Zoals te lezen is, geeft de ene docent aan het niet als methodiek te zien en de ander geeft aan het deels als methodiek te zien. Opvallend hieraan is dat alle docenten de grondhouding een belangrijk onderdeel vinden van MAM. Het zou interessant zijn om hier nader onderzoek naar te doen, en ook om de muzisch-agogische methodiek te beschrijven als vakgroep, zodat hier een eenduidige mening over kan bestaan.

Hoofdstuk 5:

Samenwerking tussen de MAM-vakken op de CHE

Deelvraag 4: In hoeverre werken de MAM-vakken onderling inhoudelijk methodisch samen bij het aanbieden van Muzisch-agogische methodiek aan SPH-studenten op de CHE?

5.1 Inleiding

In 2003 kwam uit een onderzoek door studenten van de CHE naar voren dat de MAM-docenten vaker overleg willen hebben om zo tot meer afstemming te komen en niet meer langs elkaar heen te werken. (Dijkstra & Stoof, 2003) Een duidelijke visie op MAM en de toepassing daarvan binnen de opleiding SPH aan de CHE werd als belangrijk gezien door de docenten van de MAM-vakken. In 2005 hebben de docenten van de MAM –vakken gezamenlijk een visiestuk geschreven waarin ze een aantal van deze punten beschrijven (Schurink R. , van der Kolk, Manusama, & e.a., 2005). De vraag is nu echter of de docenten tevreden zijn over de huidige vorm van samenwerken en of ze veranderingen willen in deze samenwerking. In deelvraag 2 is vanuit de literatuur gekeken naar het belang van samenwerken in teams en de factoren die daarbij van belang zijn. Er is een definitie van inhoudelijk methodisch samenwerken geformuleerd in de context van de vakken op een Hogeschool. Inhoudelijk methodisch samenwerken is de wijze waarop er op een vaste, weldoordachte manier invulling gegeven wordt aan de samenwerking.

In deze deelvraag komen vijf docenten van de MAM-vakken op de CHE aan het woord. Eerst zal gekeken worden naar het belang van samenwerken volgens de docenten en in hoeverre de vakken daarin complementair zouden moeten zijn en in hoeverre ze hun eigenheid kunnen behouden. Vervolgens komen de docenten aan het woord over de technische aspecten en het belang daarvan binnen de samenwerking. Daarna zal er specifiek gekeken worden naar de huidige samenwerking in de lessen, readers, toetsen en de hantering van de begrippenkaders. Tot slot zal gekeken worden naar de waardering van de huidige samenwerking tussen de MAM-vakken door de MAM-docenten van de CHE. Wat gaat er goed, wat kan er beter, welke beperkingen zijn er en welke wensen hebben de docenten binnen de samenwerking tussen de MAM-vakken op de CHE?

Voor deze deelvraag wordt gebruik gemaakt van de vijf interviews die afgenomen zijn bij vijf MAM-docenten op de CHE. Het gaat om de volgende vakken en docenten:

Beeldende Vorming	Ben Manusama
Drama	Charissa Bakema
Muziek	Annemieke Pungu
Spel en Sport	Pieter Pols
Taal	Gert André

5.2 Belang van inhoudelijk methodisch samenwerken tussen de MAM-vakken

Als het gaat om het belang van samenwerken tussen de MAM-vakken wordt daar over het algemeen door de MAM-docenten op de CHE hetzelfde over gedacht. Zoals uit het onderzoek uit 2003 al naar voren kwam en in 2005 in het visiestuk onder woorden werd gebracht hechten de MAM-docenten grote waarde aan een goede samenwerking. Maar wat verstaan MAM-docenten van de CHE onder een goede samenwerking en waar liggen daarin de grenzen? In hoeverre is de eigenheid van het vak belangrijk en in hoeverre zouden de vakken complementair moeten zijn ten opzichte van elkaar?

5.2.1 Redenen om samen te werken

De MAM-docenten hebben een duidelijk beeld van wat samenwerken is en hoe deze samenwerking er in het algemeen uit zou moeten zien. Samenwerken is volgens Ben Manusama belangrijk omdat je dan de inhoud van de lessen op elkaar kan afstemmen waardoor je van elkaar weet wat de ander doet. Een voordeel daarvan is dat je aan hetzelfde verhaal werkt, hetzelfde spreekt en daardoor niet steeds opnieuw uit hoeft te leggen wat je doet en wat de kaders er van zijn. Als je hetzelfde spreekt hoef je minder lang stil te staan bij de algemeenheden van MAM en kan je veel meer de nadruk leggen op het middel dat je aanbiedt en de eigenheid daarvan.

Andere docenten sluiten daar op aan. Zo benoemt Annemieke Pungu dat als je MAM bijvoorbeeld een methodiek noemt, of een methode, dat dan iedereen daarin ook op een lijn moet zitten. Pieter Pols vindt het ook belangrijk dat er afstemming is op de grote lijnen in de samenwerking. Zo vindt hij het belangrijk dat er samen nagedacht wordt of MAM een methodiek, een vaardigheid of toch meer een attitude is. Volgens de docenten is het belangrijk dat hier eenduidigheid over is vanuit de MAM-vakken.

Daarnaast kan je door samenwerken ook voorkomen dat er teveel overlap is. Het is namelijk niet de bedoeling dat dezelfde trainingen of opdrachten terugkomen bij verschillende vakken. Annemieke Pungu vindt dat er daarom overleg moet zijn, en *“inzichtelijkheid in wat doet de ander en wat doe ik daarom niet of wat doe ik daarom wel?”* Pieter Pols sluit hierop aan. Door een afstemming tussen de MAM-vakken zorg je ervoor dat de studenten bijvoorbeeld Beeldende Vorming niet los zien van Spel en Sport en Drama niet los zien van Muziek. Daarom is het belangrijk dat de vakken afgestemd zijn op elkaar. In de lessen en de manier waarop theorie wordt aangeboden wordt dit als belangrijk gezien. Naast de lessen moet er ook afstemming moeten in de toetsing volgens Annemieke Pungu. Want als je iets toetst, dan moet je dat ook terug zien in de lessen en wat je doceert in de lessen moet ook terugkomen in de toetsing.

Volgens de MAM-docenten op de CHE zijn er nog meer redenen om samen te werken. Zo zijn de ontwikkelingen binnen MAM volgens Annemieke Pungu een belangrijk aspect dat besproken kan worden. *“Zijn er nieuwe boeken of artikelen geschreven, zijn er interessante wetenswaardigheden, zijn er vraagstukken daarin, zijn we het erover eens?”* Debat daarover is belangrijk. Maar ook kennis van de ontwikkelingen op nationaal en internationaal niveau kunnen meegenomen worden in de samenwerking. Er is een constante ontwikkeling en docenten horen steeds bij te blijven in wat er gebeurt. Daar heb je elkaar heel hard bij nodig. Een ander voordeel van samenwerken is volgens Charissa Bakema dat een docent zijn eigen professionaliteit kan vasthouden, maar dat er wel *“een gezamenlijke kapstok, of vogelvluchtperspectief is waarbij de grondhouding heel centraal is.”*

Gert André vat het allemaal mooi samen. Hij benoemt dat de MAM-vakken moeten samenwerken en afstemmen omdat ze met elkaar te maken hebben. *“Die vakken horen bij elkaar en ze beïnvloeden elkaar omdat het allemaal bij ‘mens zijn’ hoort. Als je dat teveel los gaat plukken krijg je ook dat studenten weer hokkerig gaan denken. Het moet veel meer holistisch zijn. Onderdeel van het geheel, zodat je het ook zo in kan zetten. In het dagelijks leven heeft het met elkaar te maken, en ik denk dat het elkaar heel goed kan uitdagen en de ene creatieve uiting roept de andere op.”*

Tegelijkertijd zit er wel een grens in mate van samenwerking. Een aantal docenten geven aan dat afstemming en samenwerking tussen de MAM-vakken weliswaar belangrijk is, maar dat er wel enige terughoudendheid moet zijn om te voorkomen dat de eigenheid van een vak in het gevaar komt. Zo geeft Charissa Bakema aan dat ze op dit moment tevreden is over de samenwerking. Vanuit verschillende vakken zijn ze met hetzelfde bezig en dan is het volgens haar juist leuk als er diversiteit blijft. Pieter Pols benoemt dit ook. Hij vindt het absoluut wenselijk dat er afgestemd wordt op elkaar, maar daarbij moet iedere MAM-docent wel de ruimte blijven houden om zijn eigen creatieve middel te blijven hanteren. Daarin is het zoeken naar de balans tussen de eigenheid van elk vak en de mate waarin ze kunnen samenwerken en afstemmen.

5.2.2 Complementariteit en eigenheid van de MAM-vakken

De eigenheid van de vakken wordt wel als belangrijk gezien door de meeste docenten. Pieter Pols geeft aan dat de eigenheid van de MAM-vakken nu goed geregeld is. Iedereen heeft ruimte om zijn eigen vak uit te oefenen. Zolang iedere MAM-docent zijn eigen creatieve middel kan blijven hanteren blijft de eigenheid gewaarborgd. De eigenheid van de MAM-vakken is juist belangrijk omdat het per definitie creatieve vakken zijn. En creativiteit laat zich niet zo makkelijk vangen, aldus Pieter Pols. En voor het creatieve brein van de docenten geldt dat net zo. Charissa sluit daar op aan. Ze geeft aan dat als je het teveel afstemt dat het dan een ‘harnas’ kan worden. En creativiteit moet je niet in een harnas stoppen.

Hierboven stond al dat een voordeel in de samenwerking tussen de MAM-vakken is dat er een gezamenlijke kapstok, of vogelvluchtperspectief is. MAM is de kapstok waar alle MAM-vakken onder vallen. De docenten zien de muzische, of ludische grondhouding allemaal terug in de samenwerking. Op dat punt zijn ze goed afgestemd en vullen ze elkaar aan. Vanuit die basis kunnen de MAM-vakken volgens Charissa Bakema dan vanuit hun disciplines de activiteiten aanbieden. De uiting van de vakken kan volgens haar dan ook verschillend zijn. Annemieke Pungu geeft aan dat het belangrijk is dat elk vak zijn autonomie heeft. En dat heb je volgens haar al automatisch. Want Muziek is geen Drama en Drama is geen Beeldende Vorming. Het vakspecifieke (middel) zal daarom altijd autonoom zijn. En ook de aanvulling is er al per definitie omdat elk vak zijn eigen specifieke middelen heeft. *“Op die manier hoop ik dat de studenten dan ook leren zien dat het dan dus niet zozeer binnen MAM gaat om welk middel je gebruikt maar dat er verschillende manieren zijn die naar Rome leiden.”* Pieter Pols sluit daar op aan. Iedere docent heeft zijn eigen vak en die vakken zijn niet met elkaar vermengd. Sport en Spel blijft hetzelfde vak. Die eigenheid zou hij graag willen behouden. Maar dat wil niet zeggen dat je niet kunt afstemmen.

Bij de vraag of de MAM-vakken voldoende samenwerken en elkaar genoeg aanvullen geeft Ben Manusama aan dat dit onvoldoende is. Ze lopen elkaar eerder in de weg. Vooral op theoretisch vlak is er volgens sommige docenten te weinig afstemming. De meeste docenten weten ongeveer wel wat er bij de andere disciplines gebeurt, maar weten van het hanteren van de theorie weinig van elkaar. Annemiek Pungu geeft ook aan dat de afstemming praktisch gezien op gewenst niveau is, maar in theoretisch opzicht beter zou kunnen. Dan kan je je meer verdiepen in kennis en elkaar daarin aanvullen en aanscherpen.

Er kan geconcludeerd worden dat de MAM-docenten de samenwerking en afstemming tussen de vakken als positief zien. Er zijn veel redenen om samen te werken en het zou het onderwijs en de professionaliteit van de docenten goed doen. Tegelijkertijd willen docenten in de samenwerking wel de eigenheid van het vak behouden. Spel en Sport moet wel Spel en Sport blijven en geen onderdeel worden van bijvoorbeeld Beeldende Vorming. Er is een kapstokbegrip, namelijk MAM. En vanuit die basis zijn, volgens de docenten al die vijf MAM-vakken belangrijk omdat ze verschillende werkwijzen en middelen laten zien om hetzelfde doel te bereiken. De vraag is dan ook niet óf er samengewerkt moet worden, maar eerder hoe die samenwerking er uit zou moeten zien.

Pieter Pols geeft tot slot aan dat als de MAM-vakken willen samenwerken, dat ze dan daarmee ook iets van hun eigenheid zullen kwijtraken. Er zullen concessies gedaan moeten worden. En volgens hem is dat voor creatieve, autonome docenten, zoals de MAM-docenten worden omschreven, wel mogelijk.

5.3 Technische aspecten bij samenwerking tussen MAM-vakken

5.3.1 Vakgroep overleg

Vanuit de literatuur komt naar voren dat een vakgroep een belangrijk element is in een organisatiestructuur als die van een hogeschool. Op de CHE wordt gewerkt met vakgroepen en ook de MAM-vakken zijn vertegenwoordigd in een vakgroep. Sinds vorig jaar komen de MAM-docenten ongeveer vier keer per jaar bij elkaar om punten te bespreken die relevant zijn voor MAM-vakken. Ben Manusama benoemt dat er wordt gewerkt aan de hand van een agenda die is samengesteld aan de hand van de onderwijsontwikkelingen en wat er daarbij gevraagd wordt van de MAM-vakken. Daarnaast zijn er ook zelf geagendeerde punten die besproken worden.

5.3.1.1 Reden en vormgeving van de vakgroep

Charissa Bakema geeft aan dat de vakgroepen in het leven zijn geroepen zodat docenten uit bepaalde vakdisciplines meer samen kunnen werken aan de eigen professionalisering en daarnaast de trends en ontwikkelingen kunnen volgen binnen werkveld en maatschappij. Er was volgens Charissa Bakema een soort wildgroei ontstaan bij de MAM-vakken en door de vakgroep hoopten ze meer met elkaar te kunnen integreren.

De vakgroep is een paar jaar geleden wegbezuinigd en later weer op de agenda gezet. Volgens Ben Manusama werd de vakgroep weer in het leven geroepen zodat het management daardoor meer kon beheersen en meer de agenda kon bepalen. Tegelijkertijd is een positieve kant ervan dat de vakgroep nu juist een brugfunctie kan vormen tussen de MAM-vakken en het management. Door de vakgroep kan een groot team MAM-docenten afstemmen en daardoor *“met dezelfde mond spreken naar het management.”* Daarnaast kan de vakgroep ook fungeren als brugfunctie tussen de maatschappij en de studenten.

Er kan door samen de ontwikkelingen te volgen en daar actie op te ondernemen breder gekeken worden dan alleen het onderwijs. Doe je dat niet, dan worden de MAM-vakken volgens Charissa Bakema *“een leuk eigengereid klein clubje met een bepaald idee van wat goed is, maar als het werkveld het anders uitwerkt, dan heeft het geen recht van spreken.”* Daarin onderstreept ze het belang van een vakgroep. Hoewel de vakgroep aan de start zit, geeft Charissa Bakema aan dat er echt een goede ontwikkeling zit in de MAM-vakgroep. Er worden nu onderzoeken gedaan door studenten en de uitkomsten daarvan kunnen worden gebruikt voor de beleidslijn die is uitgestippeld. Volgens Gert André zou een vakgroep een bron van kennis moeten zijn en een plek van gelijkschakeling. Een vakgroep moet nieuwe dingen maken en open zijn. In een vakgroep kan je elkaar bevragen over de ontwikkelingen, het werkveld en of nog steeds door alle vakken hetzelfde spoor wordt bereden. Je houdt elkaar scherp, verzamelt zelf gegevens en literatuur en op die manier kunnen de MAM-vakken op een praktische manier aansluiting en overlap krijgen bij elkaar.

5.3.1.2 Waardering van de vakgroep

De docenten zijn positief over de vakgroep en de ontwikkelingen daarbinnen. Ben Manusama benoemt dat hij de vakgroep van grote waarde vindt omdat je als docent soms het idee kan hebben dat je op een eiland zit. Bij zo'n vakgroep kan je afstemmen en bijsturen of bijgestuurd worden. Wat dat betreft zit er ook een intervisiekant aan de vakgroep. Positief vindt hij dat er in de vakgroep

initiatieven worden geopperd en vervolgens in drietallen worden uitgewerkt. De vakgroep geeft zichzelf opdrachten en voert die ook zelf uit. Daardoor kun je de vakgroep ook wel omschrijven als een zelfsturend team. Charissa Bakema vindt de vakgroep waardevol omdat ze daardoor ook weet wat er in de andere jaren gebeurt. Zo blijf je van elkaar op de hoogte en kan je daar op inspelen in je eigen lessen.

Annemieke Pungu geeft aan de vakgroep overleggen *“fantastisch”* te vinden. Er wordt dan namelijk tijd vrij geroosterd om bij elkaar te komen en vakinhoudelijk met elkaar te praten. In het dagelijks leven van een docent is daar namelijk weinig tijd voor. Op deze vaste momenten moet je aanwezig zijn en dat helpt. Het is een platform waar je vragen kan stellen. Daar zou volgens haar wel meer uitgehaald kunnen worden.

Een van de punten die volgens haar verbeterd kunnen worden is dat niet alle MAM-docenten consequent naar de vakgroep momenten komen. *“Ik heb nog nooit meegemaakt dat we er allemaal zitten, terwijl het vakgroep overleg ook echt ingepland staat en verplicht is. Sommige docenten komen structureel niet. Dat heeft dan vaak te maken met de waarde die gehecht wordt aan de vakgroep, vooral omdat docenten het druk hebben en daarin soms keuzes moeten maken.”* Wat haar betreft kan ook de structuur in de vakgroep beter. Nu bespreken de docenten wat er op dat moment te bespreken is. Het zou volgens Annemiek Pungu juist goed zijn als sommige docenten af te toe iets goed voorbereiden en dat dan aan de vakgroep presenteren. Daar hebben de docenten volgens haar meer aan.

Ook Pieter Pols hecht grote waarde aan de vakgroep. Er is dan een vast moment waarin er ook echt vakinhoudelijke punten besproken moeten worden. Dat is misschien wel pragmatisch, maar dat is wel waar de vakgroep voor dient.

Gert André die het vak Taal geeft zit in een ander positie. Hij zit namelijk niet in de vakgroep. Omdat hij zelf, als methodiekdocent, op hetzelfde moment is ingeroosterd in de Methodiek vakgroep, kan hij niet bij de MAM-vakgroep aanwezig zijn. Voor het vak Taal stemt hij dan ook vooral af in de wandelgangen met zijn MAM-collega's. Taal staat als MAM-vak los van de vakgroep omdat het alleen in de propedeuse gegeven wordt in een beperkt aantal lessen.

Wel zou hij graag in de MAM-vakgroep een keer een presentatie willen geven over wat hij doet binnen het vak Taal, omdat de rol die Taal vervult wel belangrijk is. Vanuit het vak Taal probeert hij namelijk een basis te leggen in het veranderende denken, waar studenten in getraind worden. Er wordt vanuit de vakgroep weinig extern gecommuniceerd. Niet naar studenten en ook niet zozeer naar collega's, aldus Annemiek Pungu. Wel wordt er veel naar het management gecommuniceerd omdat die een belangrijke rol spelen bij de ontwikkelingen van de vakgroep. Als er extern gecommuniceerd wordt door de vakgroep dan is dat volgens Pieter Pols voornamelijk naar het werkveld toe, door de afstudeerprojecten en de stages in het derde jaar.

5.3.2 Mission statement

De MAM-docenten geven aan binnen de vakgroep, naast het visiestuk uit 2005, niet te beschikken over een mission-statement waarin de visie, identiteit, doelen en doelstellingen beschreven staan. Over het belang van een mission-statement binnen de vakgroep wordt door de MAM-docenten verschillend gedacht. Zo vraagt Ben Manusama zich af wat de waarde ervan zou zijn. *“Ik denk niet dat we zover zijn. We zijn nu pas in de onderzoeksfase waarin we studenten aan het werk zetten met onderzoeken om hiaten te gaan zien in de vakken onderling, in overlappingsen en dat soort zaken.”* Hij vindt wel dat ze als vakgroep een visie moeten hebben, maar dan moet je die ook kunnen vertalen in wat je dan daarmee gaat doen. Dat is volgens hem niet werkzaam gebleken. Als je vanuit eenzelfde visie werkt, dat het goed is als ieder zijn 'eigen ding' kan blijven doen, maar dat het daarbij belangrijk is dat de docenten van elkaar weten wat dit 'eigen ding' is. Charissa Bakema zegt dat ze een duidelijk missie hebben: het afleveren van creatieve professionals. Missies zijn volgens haar waardevol, zolang mensen er samen iets mee hebben.

Annemiek Pungu geeft aan dat er wel doelen zijn die nagestreefd worden en dromen voor de toekomst. Maar die zijn niet omschreven in een mission-statement. Pieter Pols vindt het hebben van

een mission-statement van grote waarde binnen de vakgroep. In de praktijk blijkt het alleen lastig te zijn om dat op stellen, omdat het maken van een bepaalde structuur binnen deze vakgroep moeilijk is. Zo verteld hij: *“Ik heb er een mail voor gestuurd of ze heel praktisch op een A4tje willen zetten wat de MAM-docenten in jaar 1 doen. Dat blijft liggen. Daar moet ik flink achteraan zitten omdat voor elkaar te krijgen, terwijl het een document van een A4 is. Je moet daar induiken. Dat weten we wel, maar dat moet je wel opschrijven. MAM’ers zijn geen schrijvers, ze zijn wel organisatoren, maar niet op papier.”*

Daarnaast werken MAM-docenten vooral vanuit de praktijk. Bij het schrijven van een mission-statement schrijf je van boven naar beneden (top-down). Maar MAM-docenten schrijven liever vanuit wat ze in de opleidingen hebben geleerd en opgedaan hebben in de praktijk (bottom-up). Dat heeft voor een deel ook met de creativiteit te maken die zich niet laat binden. Wat dat betreft zijn MAM’ers meer pragmatisch ingesteld. Op dit moment wordt er van onderaf gekeken wat er in de lessen gebeurt en hoe dat naar een visiestuk getrokken kan worden. En dan kan je uiteindelijk, volgens Pieter Pols, wel uit komen bij een mission-statement met SMART-doelen.

Gert André vindt dat het binnen de vakgroep ontbreekt aan een duidelijk kader. Als je bijvoorbeeld roept dat MAM een methodiek is, dan vraagt dat om een kader, een belijning. Ook Gert André geeft aan dat deze structuur vaak niet past bij MAM-docenten. *“Of hij beknelt, of hij geeft teveel ruimte.”*

5.3.3 Plan van aanpak, doelen en doelstellingen

In de vakgroep van de MAM-docenten zijn er een aantal doelen geformuleerd voor de komende jaren. Er zijn een aantal onderzoeksvragen gesteld met betrekking tot MAM en het vak methodiek. Een aantal afstudeerkoppels is op het moment van schrijven bezig met het doen van onderzoek naar de onderzoeksvragen die gesteld zijn vanuit de MAM-vakgroep en/of management. Zo zegt Ben Manusama dat er de wens is om toe te werken naar een congres of boek waarin MAM een centrale rol speelt. Daarnaast geven Ben Manusama, Charissa Bakema en Pieter Pols aan dat er vanuit de vakgroep ook de wens is om een boekje samen te stellen waarin overzichtelijk wordt gemaakt wat er per vak in de verschillende jaarlagen gedoceerd wordt. Dit staat volgens Pieter Pols beschreven in het projectplan dat hij samen met Wim van Ieperen (ook docent Spel en Sport) heeft geschreven. Daarnaast ligt er een curriculum klaar voor drie jaar waarin, volgens Ben Manusama, het MAM-onderwijs meer geïntegreerd wordt met elkaar en meer connecties krijgt naar buiten toe. Het vak methodiek wordt daarin als eerste genoemd. Daarnaast zijn ook de propedeuse en de minor ‘creatief agogisch werken’ belangrijke ‘partners’ om meer mee samen te werken. De onderzoeken die nu gedaan worden zullen uiteindelijk omgevormd worden tot een duidelijk plan wat dan uiteindelijk aan het management overhandigd kan worden. De docenten zijn zich er van bewust dat de goedkeuring van het management erg belangrijk is om de plannen te doen slagen. Zoiets kost namelijk geld en veel tijd.

Daarnaast is er niet zozeer een duidelijke plan van aanpak binnen de MAM-vakgroep. Ben Manusama geeft aan daar ook geen behoefte aan te hebben. *“Ik wil ruimte hebben om ontwikkelingen te volgen en niet van tevoren alles dichtgetimmerd hebben. Ik wil meer ruimte voor eigen initiatief.”* De agenda wordt nu vaak voor de helft gevuld met de eigen punten en dat vindt hij prettig werken.

Annemieke Pungu daarentegen ziet wel het belang van een soort plan van aanpak. Al is er maar in de vorm van een vast aanspreekpunt en een vaste structuur in de vergadering. Dat zou, volgens haar, al enorm helpen. *“Juist omdat we allemaal niet echt van die structuurmensen zijn. We verzanden heel vaak namelijk in van alles en nog wat.”* MAM-docenten zijn volgens haar heel creatief en hebben vaak veel leuke ideeën. Maar daar blijft het dan ook bij. Het zou volgens Annemieke Pungu dan juist goed zijn als die plannen concreet uitgewerkt zouden worden. Een duidelijke structuur en aanspreekpunt is hierbij noodzakelijk. Ook Pieter Pols ziet hier het belang van in. Een plan van aanpak zou namelijk wel helpend zijn, maar de MAM-docenten zijn *“MAM-ers genoeg om daar snel van af te wijken.”* Hij vraagt zich dan ook af of het relevant is om veel energie in een plan van aanpak te steken. Een plan van aanpak in de vakgroep wordt dus niet breed gedragen. Wel is er over het algemeen meer behoefte aan structuur tijdens de vakgroep momenten.

5.3.4 Communicatie en samenwerking (naast het vakgroep overleg)

Door de MAM-docenten wordt er ook overlegd en afgestemd naast de vaste vakgroep momenten. Deels gebeurt dit via de mail als er belangrijke punten zijn om te bespreken. In de praktijk komt deze vorm van communicatie volgens Annemiek Pungu echter niet veel voor. Verder wordt er voor een groot deel overlegd op onbetaalde overlegmomenten, waarbij de docenten elkaar opzoeken of elkaar spreken in de wandelgangen. Deze ‘wandelgangen overlegmomenten’ zijn vaak uit interesse of om punten uit de vakgroep na te spreken. Deze momenten zijn volgens de docenten erg belangrijk.

Charissa Bakema geeft aan dat er volgens haar ook niet meer behoefte is aan communicatie naast de vaste vakgroep overlegmomenten en de ‘wandelgangen overlegmomenten’.

De overige overlegmomenten vinden vooral plaats bij het ontwikkelen van nieuwe kernopgaven¹⁹ waarbij, naast de MAM-vakken, ook andere disciplines betrokken zijn zoals Pedagogiek, Psychologie en Recht.

5.3.5 Coördinator

Over het belang van een coördinator in de vakgroep zijn de MAM-docenten het eens. Alle geïnterviewde MAM-docenten geven aan grote waarde te hechten aan een coördinator. Officieel is er geen vaste coördinator, officieus wel. Wim van Ieperen coördineert over het algemeen de vakgroep overlegmomenten. Ben Manusama is blij dat Wim van Ieperen dit doet, als Spel en Sport docent. De MAM-groep bestaat namelijk voor een groot deel uit kunstenaars die het soms lastig vinden om structuur aan te brengen. Wim maakt roosters, roept mensen bij elkaar, bewaakt de agenda en zorgt ervoor dat er in het vakgroep overleg ook daadwerkelijk relevante thema's voor het onderwijs worden besproken. Naast Wim van Ieperen noemen de docenten ook Pieter Pols. Hij doet het coördineren samen met Wim van Ieperen. Pieter Pols verklaart waarom hij en Wim van Ieperen ‘de kar trekken’: *“Wij zijn een beetje de structuurs in de vakgroep”*

Annemieke Pungu onderschrijft ook het belang van een coördinator. Op dit moment is er geen vaste, officiële coördinator, maar ze zou het wel toejuichen als die er kwam. Iemand die alles overziet, die weet waar het over gaat, die nieuwkomers kan inwerken of in ieder geval kan wijzen op belangrijke dingen. Ze heeft zelf ervaren dat toen zij als MAM-docent op de CHE ging werken, ze toen behoefte had aan zo'n coördinator die haar inwerkte. In haar geval is dat niet gebeurd. Annemieke Pungu geeft aan dat ze denkt dat *“dit wel echt te wijten is aan dat niemand zich verantwoordelijk voelt voor MAM, of hier de uren voor heeft. Die ook zorgt dat zo'n vergadering goed voorbereid wordt en daar ook de verantwoordelijkheid voor neemt.”* Ook andere docenten geven aan dat het belangrijk zou zijn als er een officiële coördinator komt, die daar ook de uren voor krijgt. Pieter Pols geeft aan dat dit voor Wim van Ieperen in ieder geval wel belangrijk zou zijn omdat zo'n taak ook meer verantwoordelijkheid en meer tijd kost. Verder geeft Pieter Pols aan dat het ook een idee zou kunnen zijn dat er een externe coördinator komt die niet zelf in het MAM-team zit. Want hij en Wim van Ieperen zijn ook MAM-docenten en daarmee ‘gekleurd’. Het hebben van een coördinator die overzicht houdt en structuur aanbied zou volgens hem waarschijnlijk ook beter werken dan een plan van aanpak waarin duidelijke afspraken staan.

5.3.6 Rol van het management en docenten.

De ontwikkelingen die nu spelen in het onderwijs en binnen de vakgroep hebben ook te maken met het management. Zo vertelt Annemieke Pungu dat er op het moment veel contact is met het management. Vanuit de vakgroep zijn ze namelijk bezig met een verbeterslag naar de ideeën van de MAM-docenten. Vanuit het management wordt ook gevraagd om een soort theoretisch kader of basis vanuit de MAM-vakken. De bedoeling is dan dat dit gebundeld wordt tot een boek, wat

¹⁹ Een Kernopgave is manier van toetsen binnen de CHE. Het is een grote geïntegreerde leeropgave die de student uitdaagt en stimuleert om te leren en te ontdekken en die tot een concreet, toetsbaar product leidt, waarbij meerdere vakdisciplines input geven aan de Kernopgaven (Christelijk Hogeschool Ede, 2011).

hierboven ook al beschreven is. Wat dat betreft ziet Pieter Pols wel redenen om met het management goed af te stemmen. *“Zeker qua positionering maak je je sterk zodra je gedocumenteerd kan laten zien en kan verantwoorden dat je samenwerkt.”* Het verantwoorden van wat er binnen MAM gebeurt, de relevantie ervan binnen de SPH en het verantwoorden van de vakgroep zijn dan ook redenen om alles te documenteren en aan te tonen. Daarnaast willen de MAM-docenten dit zelf ook graag, omdat ze zich als MAM-vakken ten opzichte van andere vakken ook goed willen neerzetten en omdat er door documentatie duidelijkheid komt over het ‘reilen en zeilen’ binnen de vakgroep.

Zoals hierboven al geschreven is vindt Ben Manusama een vakgroep dan ook een prachtig middel om als MAM-docenten met een mond naar het management te spreken. De vakgroep is dan een brugfunctie tussen de MAM-vakken en het management. Ben Manusama vertelt dat de MAM-docenten in de ogen van het management *“een groep rebellen”* zijn, terwijl ze gewoon goede ideeën hebben en die dan ook voorstellen. Volgens hem gebruikt het management dan ook de vakgroep om de MAM-docenten te kunnen controleren.

Charissa Bakema vindt dat de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs niet alleen bij het management en het schoolbestuur ligt, maar ook bij docenten. Iedere docent moet zelf ook op de hoogte blijven van de literatuur en de ontwikkelingen in de maatschappij. Je moet als docent volgens haar *“met je voeten in de modder blijven staan.”* En het mooie van de vakgroep is dan ook dat je je eigen professionaliteit kan delen met collega’s en elkaar daarin kan aanscherpen. Het vakgroep overleg is dan ook het middel voor de docenten om te werken aan hun eigen professionaliteit.

5.4 Samenwerking tussen de MAM-vakken

Binnen de CHE zijn er voor de MAM-docenten in het algemeen volgens Gert André twee niveaus van overleg. De eerste variant is binnen de kernopgaven waarin alle vakken van de opleiding SPH samenwerken aan een zelfde onderwerp. Ten tweede heeft iedere discipline zijn eigen vakgroep overleg. Dit is ongeveer vier keer per jaar. In dit gedeelte zal er vanuit de interviews gekeken worden naar de samenwerking tussen de MAM-vakken in de lessen, readers, toetsen en de hantering van de begrippenkaders. De samenwerking tussen de MAM-vakken onderling en de samenwerking tussen de MAM-vakken en andere vakdisciplines lopen in het onderwijs door elkaar. Dat komt hier ook in terug.

5.4.1 Readers

Wat in de interviews veel naar voren komt is dat de docenten wel goed weten met wie ze zelf samenwerken in het schrijven van readers, maar niet van elkaar. Dat heeft ermee te maken dat de meeste docenten niet in alle jaarlagen vertegenwoordigd zijn of dat het vak door meerdere docenten gegeven wordt.

Bij het schrijven van de readers zegt Ben Manusama dat MAM-docenten dat samen met andere docenten doen. Dit komt voornamelijk omdat de readers op basis van de kernopgaven worden gemaakt. Het wordt in de laatste jaren daardoor steeds meer een vaste verzameling, aldus Charissa Bakema. Alle vakken die bij een kernopgave horen dragen daar aan bij. Zolang een vak bij een kernopgave vertegenwoordigd is, kan je per definitie stellen dat de readers in samenwerking met andere vakken worden gemaakt. De reader van het vak Taal is daarop een uitzondering. Die wordt niet met andere vakken samen geschreven, omdat het maar een klein onderdeel is binnen het curriculum.

5.4.2 Toetsing

De toetsing van de vakken heeft ook te maken met de kernopgaves. Daaronder vallen zowel de kennistoetsen als ook de praktijktoetsen. Voor een deel wordt de toetsing afgesproken en verwoord

in de readers van de kernopgaves. Zo beschrijft Gert André dat alle kernopgaven in feite toetsen zijn. Als je daar deel van uitmaakt kan een presentatie of product een toetsing zijn in een vak voor zo'n kernopgave. Maar ook een aanwezigheidsplicht, zoals bij het vak Taal, kan ook een toetsing op zichzelf zijn. Pieter Pols vindt dat de manier van toetsen sterk verbeterd is. Er mag niet meer zomaar een toets worden uitgeschreven. *“Daar is de toets-commissie ook wel streng op geweest.”* De kernopgaves zijn volgens hem per definitie een vorm van integrale toetsing binnen het onderwijs. Hoewel er wel afspraken over gemaakt worden kan de toetsing verschillend zijn per vak. Annemieke Pungu zegt daarover: *“Soms is het een presentatie, soms helemaal geen toetsing. Het is heel verschillend. (...)De officiële toetsing waar je punten voor krijgt is allemaal gekoppeld aan de kernopgaven of aan de QMP toets.”* Zo toetsen de MAM-vakken in het eerste jaar via de QMP-toets die afgeleid is van een kernopgave. Het boekje van Dineke Behrend, wat de basis van Muzisch-agogische methodiek beschrijft, wordt dan getoetst. Charissa beschrijft dat er weinig overeenstemming is in de toetsing. *“Als er dingen op elkaar lijken, dan is het toevallig. Je maakt het (de toetsen) gewoon zelf.”* Ben Manusama zegt daarover dat er inderdaad ruimte is in de manier van toetsen. Als je bijvoorbeeld via een draaiboek wilt toetsen, dan kun je dat zo breed mogelijk interpreteren als je zelf wilt. Blijkbaar is er voor de vakken wel ruimte om de toetsing naar eigen voorkeur in te richten, binnen de kaders die geschetst worden door de kernopgaven. Het voordeel van het toetsen via de kernopgaven is volgens Ben Manusama dat je van alle collega's weet wat ze doen. *“Dan voorkom je dat je hetzelfde gaat doen en er wordt een mooie taakverdelingen gemaakt.”* Zijn visie zit echter niet verwerkt in de manier waarop hij toetst. De toetsing wordt door de afspraken in de kernopgaven steeds meer vastgelegd. Zelf zou hij daarin graag meer ruimte krijgen om het naar eigen inzicht in te richten. Hij noemt dat er, wat hem betreft, ook andere manieren van toetsen zijn. Bijvoorbeeld door *“van tevoren al een voldoende te geven. Daarmee haal je de druk eraf en kan je dan dialectisch aan het werken (...) Ik denk dat ze (de studenten) meer leren als je die andere manier van leren ook formeel mag maken”*.

5.4.3 Lessen

In de huidige ontwikkeling van de vakgroep wordt er meer toegewerkt naar het overzichtelijk maken van de lessen van alle MAM-vakken in alle jaarlagen. De docenten geven dan ook aan het belangrijk of in ieder geval interessant te vinden hoe de andere MAM-vakken vorm geven aan de lessen. Op dit moment is daar beperkt zicht op. Zo vertelt Pieter Pols dat hij van de andere vakken in grote lijnen wel weet wat ze doen, maar echt inhoudelijk nog niet. Hij ziet wel het belang van samenwerking tussen de MAM-vakken in de lessen. Charissa Bakema beschrijft dat je juist in de samenwerking tijdens vakgroep overlegmomenten bij elkaar kan uitwisselen hoe docenten bepaalde dingen in de lessen aanpakken. Welke methodes, oefeningen en materialen er gebruikt worden bijvoorbeeld en met welk doel. Daardoor krijg je volgens haar een beter beeld van wat de andere docenten doen, waardoor je daar in je eigen lessen daarop kan aansluiten of andere keuzes kan maken. Pieter Pols vindt daarbij dat overlapping in de lesstof op zich prima is, zolang je maar niet hetzelfde gaat doen. Deze manier van samenwerking is volgens hem alleen nog niet georganiseerd. Als het gebeurt is het toevallig.

Annemiek Pungu vindt dat de huidige balans in de samenwerking wel goed is. Er is steeds meer afstemming en kennis van wat de anderen doen. En *“tegelijkertijd is wat ik doe in mijn lessen volledig vrij. Dat is dus de autonomie in de samenwerking.”* De docenten vinden dat belangrijk in de samenwerking. Afstemming, overleg en ook samenwerken bij het geven van lessen vinden ze een goed idee, zolang iedere docent wel de vrijheid blijft hebben om de lessen naar eigen inzichten in te richten. Daarbij is het dan wel belangrijk dat er wel gecommuniceerd wordt wat je doet, aldus Ben Manusama.

In tegenstelling tot de readers is het niet altijd bekend wat de andere vakdisciplines van dezelfde kernopgave doen in de lessen. De readers, met literatuur en doelstellingen zijn dan wel op elkaar afgestemd, in de lessen is de vrijheid om je 'eigen ding' te doen nog wel groot.

5.4.4 Begrippenkader

De docenten geven aan dat ze “natuurlijk wel” dezelfde begrippen hanteren binnen de lessen als hun MAM-collega’s. In het eerste jaar wordt namelijk de literatuur uit het boek van Dineke Behrend getoetst als afsluiting van MAM. De begrippen uit dit boek worden ook in de lessen gebruikt. Daarnaast hebben de meeste MAM-docenten dezelfde of gelijkwaardige opleidingen gehad waardoor ze dezelfde begrippenkader hebben, aldus Charissa Bakema. Ook Annemiek Pungu gaat er vanuit dat de collega’s dezelfde begrippen gebruiken in de lessen als zij. Tegelijkertijd vraagt ze zich af of dit ook wel echt zo is. Ben Manusama zegt daarover. *“We denken nog zelf in dezelfde termen maar het kan zijn dat er iets bij gekomen is en dat de betekenissen zijn gaan schuiven.”* Hoewel de docenten qua begrippenkader wel op elkaar zijn afgestemd en ook aangeven elkaar altijd te begrijpen is er op dit moment niet echt zicht op of dit ook daadwerkelijk het geval is in de lessen. Het staat volgens Ben Manusama wel op de planning dat de begrippen verzameld gaan worden en dat daar een overzicht van gemaakt wordt. Gert André geeft aan dat Martine Noordegraaf, vanuit het lectoraat op verzoek van het management, de opdracht heeft gegeven om de definities van methodiek en methodisch handelen vast te leggen, zodat er dezelfde taal gesproken wordt. Dat de MAM-vakgroep hier ook mee aan de slag gaat past dus goed binnen de ontwikkelingen op de CHE. De docenten geven aan dat er bij hantering van begrippen niet altijd afstemming hoeft te zijn. De vaktechnische termen hoeven wat hen betreft niet afgestemd te worden. Die technische kant is verschillend omdat de uiting van de vakken ook verschillend zijn. Zo gebruik je bij muziek termen als ‘crescendo’ en ‘decrescendo’ die voor de andere MAM-vakken niet relevant zijn en waar ze in hun lessen niet per definitie op aan kunnen of hoeven sluiten.

5.5 Waardering van de huidige samenwerking in de vakgroep

5.5.1 Wat er goed gaat binnen de samenwerking.

Ben Manusama geeft aan dat er binnen de samenwerking veel afstemming is op inhoud en dat de taken goed verdeeld worden. Binnen de vakgroep lezen en schrijven ze samen stukken. Daar is hij erg tevreden over. Ook vindt hij de onderlinge samenwerking met Wim van Ieperen erg prettig. *“Samen komen we tot grote ideeën. Het kost veel uren, maar we doen het ook graag. Daar hebben we dit jaar lol van. Zo moet het vind ik.”* Voor dat aspect binnen de samenwerking geeft Ben Manusama dan ook het cijfer negen.

Charissa Bakema beschrijft dat de docenten binnen de vakgroep nu een gezamenlijke kapstok hebben, namelijk MAM, waarbij de grondhouding heel centraal terugkomt. Als beoordeling voor de samenwerking geeft ze een zeven, maar ze zijn op weg naar een acht. Er worden volgens haar ‘leuke’ stappen ondernomen door de vakgroep. Na de onderzoeken die nu plaats vinden kunnen vervolgstappen gezet worden. Ze waardeert binnen de samenwerking de creativiteit van de docenten omdat het veel mogelijkheden biedt. Docenten komen met goede ideeën. De docenten begrijpen elkaar, weten waar ze het over hebben en kunnen daardoor snel afstemmen.

Annemieke Pungu geeft een zeven als waardering voor de samenwerking. Ze heeft veel aan de overleggen die er zijn, maar het kan wat haar betreft nog veel beter.

Pieter Pols is minder tevreden over de samenwerking. Hij waardeert de samenwerking met een zes, een krappe voldoende. Hij ziet dat de vakken dichter bij elkaar komen, maar hij vindt ook dat er nog een flinke slag te slaan is. Hij ziet de huidige samenwerking als een proces, niet als een product. Ze zijn op de goede weg, maar het proces is nog in volle gang.

Voor Gert André was het niet goed mogelijk om de samenwerking tussen de MAM-vakken te waarderen met een cijfer omdat hij niet in de MAM-vakgroep zit en alleen in de wandelgangen afstemming heeft.

5.5.2 Wat er beter kan binnen de samenwerking.

Hoewel Ben Manusama erg tevreden was over de samenwerking met Wim van Ieperen geeft hij voor de samenwerking binnen de vakgroep in zijn geheel een vier. Hij ziet wel dat de docenten dezelfde 'strives' hebben, maar hij vindt dat ze op dit moment te weinig samenwerken.

Annemiek Pungu geeft aan dat er vooral in de communicatie tussen de verschillende vakken een verbeterslag te maken is. Zo kwam ze er pas na een jaar lesgeven achter hoe ze MAM eigenlijk had moeten vormgeven binnen de lessen. Daarnaast zou ze graag willen dat meer MAM-docenten actief deelnemen aan het vakgroep overleg. Het wordt nu allemaal gedragen door een paar docenten. Annemiek Pungu vindt het tijdens de overlegmomenten erg gezellig en leuk dat er zo creatief gedacht wordt. Ze zou echter graag zien dat ze als vakgroep meer doelgericht aan de slag zouden gaan. Er zijn veel goede ideeën, maar de MAM-docenten blijven daar ook in hangen. MAM-docenten zijn in het algemeen erg creatief en vinden het daarom volgens haar moeilijk om doelgericht en adequaat aan de slag te gaan.

Pieter Pols ziet dat er al inhoudelijk en methodisch samen gewerkt wordt, maar ziet tegelijkertijd wel dat de docenten toch graag hun eigen manier van werken blijven vasthouden en dus ook weer niet écht samenwerken. Daarom geeft hij een zes voor de samenwerking. De samenwerking tussen de MAM-vakken kan veel beter. Pieter Pols is wel redelijk tevreden over de afstemming tussen de vakken. Zo weten ze van elkaar wel in grote lijnen wat de ander doet. Maar hij zou graag zien dat er meer inhoudelijk, theoretisch wordt afgestemd en dat er meer in kaart wordt gebracht. Het staat nergens zwart op wit. *"Dat is de ellende steeds. We weten het van elkaar en we vinden elkaar ook. We kunnen met elkaar praten, maar ondertussen is het weinig georganiseerd."* Dat ziet hij, net als Annemiek Pungu, ook terug in de communicatie. Het is allemaal (te) weinig gestructureerd. Het grote manco is volgens Pieter Pols echter dat het toch altijd goed komt. *"Hun eigen creativiteit lost het op. Dus er is niet veel noodzaak om het vast te leggen."* En tot slot vindt hij dat er ook een betere afstemming moet zijn op de definiëring van in hoeverre MAM nu een grondhouding, een werkwijze of methodiek is. Daarin vindt hij ook dat het documenteren erg belangrijk is. Voor henzelf, de positionering ten opzichte van de andere vakken en naar het management toe.

Hoewel Gert André zelf weinig betrokken is bij de MAM-vakgroep heeft hij op basis van wat hij hoort van andere MAM-docenten wel ideeën over hoe de samenwerking beter zou kunnen. Hij krijgt de indruk dat er geen werkelijke integratie is. De mate van samenwerking is 'mager' volgens hem. Daarnaast benoemt hij dat MAM-docenten soms *"als een stuiterbal door die drie lagen van recreatief, agogisch en therapeutisch heen schieten"*²⁰. En te vaak naar zijn zin in dat therapeutische blijven hangen en dat is volgens mij niet het gebied waar onze hulpverleners moeten zitten." Hij vindt dat studenten meer opgeleid moeten worden met focus op het agogische aspect van MAM in de hulpverlening.

5.5.3 De beperkingen waar de docenten tegen aan lopen

In de samenwerking lopen de MAM-docenten ook tegen beperkingen aan waar ze niet direct invloed op hebben of factoren die moeilijk te veranderen zijn. Door de MAM-docenten worden steeds drie factoren benoemd: tijd, roosters en hun eigen creativiteit.

Tijd is vaak de grootste beperking waar ze tegen aanlopen. Ze moeten als docenten veel dingen doen, maar krijgen volgens Ben Manusama daar niet altijd uren voor vanuit het management. Dan valt het binnen je eigen professionalisering. Charissa Bakema benoemt ook dat tijd echt een probleem is. *"Er zijn honderd andere dingen ook belangrijk."*

Een andere beperking is dat veel MAM-docenten parttime werken en daardoor niet altijd aanwezig kunnen zijn en/of niet volledig bij kunnen dragen aan de samenwerking. Hierdoor is het lastig om duidelijk afspraken te maken en goed op elkaar af te stemmen.

En als derde beperking wordt de creativiteit van de docenten, naast alle mogelijkheden en creatieve ideeën die het met zich meeneemt, genoemd. Zo benoemt Ben Manusama dat *"mensen uit de kunst*

²⁰ In hoofdstuk 2 zijn deze drie lagen van muzisch agogisch werken vanuit de theorie uitgelegd.

sowieso individualistisch zijn en moeilijk bij elkaar te krijgen.” Ook benoemt hij dat ze soms wat chaotisch zijn. Ze hebben dan wel vaak hele goede ideeën, maar het lukt dan vaak niet om daar structuur in aan te brengen. Charissa Bakema benoemt dat MAM-docenten vaak *“eigenwijze, autonome mensen”* zijn. Dat maakt dat ze niet altijd makkelijk op elkaar afstemmen. Pieter Pols, die zichzelf omschrijft als ‘structo’, voegt hier aan toe dat het door die creativiteit lastig is om MAM-docenten samen te laten werken. Gert André zegt daar tot slot over dat MAM-docenten in zekere zin ook kunstenaars zijn die ruimte en vrijheid nodig hebben. Dat maakt ook dat de MAM-docenten last hebben van de onderwijsorganisatie die nu ontstaat, waarbinnen alles verantwoord en ingekaderd moet worden. Hij ziet dat de MAM-docenten daardoor de vrijheid gaan zoeken door contact met anderen wat ver af te houden en zo ruimte te scheppen voor hun eigen lessen, zoals ook Ben Manusama dat beschreef over de wijze van toetsing.

5.5.4 De wensen van de docenten

Voor de toekomst hebben de MAM-docenten ook een aantal wensen. Deze wensen hebben voor een groot deel ook te maken met de mogelijke verbeteringen die de MAM docenten genoemd hebben, wat eerder is beschreven. Wensen van MAM-docenten zijn: meer tijd, meer samenwerking in lessen en theorie, meer structuur, een (officiële)coördinator, vaker projectmatig werken, een vaste kern die afspraken maakt en meer praktijkruimtes.

Ben Manusama benoemt dat hij graag meer ruimte, dus tijd, krijgt om zelf onderzoek te doen. Als er meer tijd komt voor onderzoek, kunnen ze ook beter voldoen aan het verzoek vanuit het management om meer te ontwikkelen als vakgroep. Ook benoemt hij dat er in de lessen meer samengewerkt moet worden door de MAM-docenten, zodat de studenten vanuit verschillende disciplines aan hetzelfde verhaal werken.

Gert André noemt als voorbeeld dat de MAM-vakken projectmatiger kunnen werken waarbij studenten leren verschillende MAM-disciplines in te zetten in een project en ook leren te verantwoorden waarom ze die keuzes maken. Ook vindt hij dat andere disciplines daar bij betrokken kunnen worden. Andere vakken dan de MAM-vakken, zoals dat nu ook al gebeurt bij de kernopgaven. Het onderwijs wordt daardoor veel dynamischer.

Charissa Bakema benoemt dat er ook meer kennis moet komen van de theorie van de andere MAM-vakken. Dat is relevant om teveel overlap in de lessen te voorkomen, maar ook omdat docenten daardoor van elkaar kunnen leren en elkaar meer kunnen aanvullen.

Structuur wordt belangrijk gevonden, maar niet iedereen vindt dat er meer structuur moet zijn. Zo benoemt Charissa Bakema dat nog meer structuur niet zal werken. *“Je kan de geest ook doden”*. Er is dan wel niet altijd structuur, maar dat biedt ook weer mogelijkheden.

Toch vindt de meerderheid dat er meer structuur moet komen in de samenwerking, hoewel ze ook veel waarde hechten aan hun autonomie en creativiteit. Zo benoemt Annemieke Pungu dat *“er nu een hele duidelijke lijn wordt ingezet, waar ik behoefte aan heb, en wat prettig is (...) Maar dat zijn nog steeds hele grote lijnen.”* Het mag van haar concreter en meer gestructureerd. Een officiële coördinator wordt daarbij door de docenten als een belangrijk aspect gezien. *“Iemand die echt verantwoordelijk is, iemand die het aanspreekpunt wordt. Iemand die intern en extern MAM vertegenwoordigd, overzicht houdt, en de communicatie duidelijk trekt.”*

Ook vindt Annemieke Pungu het belangrijk dat er een kern van MAM-docenten komt die zich richt op de visieontwikkeling en de richting van de MAM-vakken bepalen. MAM-docenten die daar geen tijd voor hebben, of om andere redenen daar niet aan mee kunnen of willen werken moeten dat dan gewoon volgen. Daarnaast vindt ze dat de MAM-vakgroep zich meer moet profileren binnen de academie. Gert André vindt dat de organisatie (het management en het bestuur van de CHE) beter zou moeten passen op zijn MAM-docenten. Er zou meer ruimte gecreëerd moeten worden. Ruimte, als in tijd, en letterlijke ruimtes. Daarmee bedoelt hij praktijkruimten waarbinnen daadwerkelijk geoefend kan worden door de studenten om MAM toe te passen. *“Waarom moet de verpleging wel een praktijk ruimte hebben en wij niet?”*

5.6 Conclusie

De MAM-docenten hebben aangegeven wat voor hen redenen zijn om samen te werken met andere MAM-vakken en welke technische aspecten hierbij belangrijk zijn. Ze hebben verwoord hoe er nu samengewerkt wordt en wat er daarbinnen goed gaat, wat er beter kan, waar ze tegen aan lopen in de samenwerking en tot slot wat hun wensen zijn met betrekking tot de samenwerking. Hieronder de conclusie die getrokken worden aan de hand van de interviews.

De MAM-docenten hechten veel waarde aan een betere samenwerking tussen de MAM-vakken. Redenen om samen te werken zijn volgens hen dat de inhoud van de MAM-vakken daardoor afgestemd kan worden waardoor de docenten meer nadruk kunnen leggen op het vakspecifieke. Je voorkomt dat er overlap is in lessen en toetsen. Door samen te werken blijf je gezamenlijk op de hoogte van ontwikkelingen in maatschappij en politiek op (inter)nationaal niveau. Door de samenwerking is er een gezamenlijke kapstok waarbinnen ieder zijn eigen professionaliteit kan behouden en vergroten. Ook voor de studenten is het belang van een samenwerking tussen de MAM-vakken groot, omdat een betere samenwerking leidt tot beter afgestemde lessen. Tegelijkertijd willen de MAM-docenten in de samenwerking wel enigszins terughoudend zijn omdat ze de eigenheid van hun vak belangrijk vinden. Er moet niet teveel integratie plaats vinden. Geconcludeerd kan worden dat de docenten een samenwerking belangrijk vinden. De vraag is echter hoe die samenwerking er uit moet zien waarbinnen voldoende wordt afgestemd en aangevuld met behoud van de eigenheid van het vak en het vakspecifieke middel. De vakgroep wordt gezien als een belangrijk aspect in deze samenwerking.

Het belang van samenwerken is terug te zien in de vakgroep. De docenten zijn over het algemeen positief over de, nog jonge, vakgroep en de ontwikkelingen die ze doormaakt. Docenten vanuit verschillende MAM-vakken komen bij elkaar op de daarvoor vrij geroosterde momenten, waarin gewerkt wordt aan de professionaliteit van de docenten en trends en ontwikkelingen worden besproken. Ze formuleren zelf opdrachten en voeren die zelf uit. Ze zijn steeds meer op de hoogte van wat de andere docenten binnen MAM doen. Taal heeft geen vaste plek binnen de MAM-vakgroep. Hoewel sommige docenten het idee hebben dat het management de vakgroep gebruikt om meer te kunnen beheersen, wordt aan de andere kant ook gezien dat de vakgroep juist een belangrijke brugfunctie kan vormen waardoor de MAM-docenten zich met een mond naar het management kunnen verantwoorden en voorstellen kunnen doen.

Over een mission-statement wordt verschillend gedacht. Aan de ene kant wordt gesteld dat MAM-docenten er in dit vroege stadium van de vakgroep nog niet aan toe zijn, omdat andere ontwikkelingen, zoals onderzoek, eerst moeten plaatsvinden. Daarnaast wordt ook gesteld dat zo iets beknellend kan werken, als een harnas, waardoor de creativiteit beperkt wordt. Aan de andere kant wordt er door een aantal docenten wel belangrijk gevonden dat er een eenduidige visie is waarin duidelijk is waar ze als vakgroep naar toe gaan. Een duidelijk kader is volgens hen nodig in de vakgroep. Het lastige is echter dat het in de praktijk lastig is om in deze vakgroep structuur aan te brengen omdat de creatieve, autonome docenten vaak liever 'hun eigen ding doen'. Daarnaast werken de MAM-docenten liever bottom-up in plaats van top-down. Het beeld is dat ze liever werken vanuit 'wat werkt' en daarin pragmatisch denken, dan om vanuit de literatuur en de huidige ontwikkelingen een mission-statement te schrijven. Het lijkt er op dat creativiteit en structuur elkaar 'bijten', maar toch allebei belangrijk zijn in de vakgroep volgens de MAM-docenten.

Een plan van aanpak in de vakgroep wordt niet breed gedragen. Wel is over het algemeen meer behoefte aan structuur in de vakgroep overleggen omdat MAM-docenten vaak vanuit zichzelf weinig structuur hebben. Er wordt door de MAM-docenten naast de vakgroep voornamelijk in de wandelgangen met elkaar gesproken. Docenten zoeken elkaar op of sturen elkaar een mail om af te stemmen of omdat ze geïnteresseerd zijn in wat hun collega's doen.

Wim van Ieperen coördineert officieus de vakgroep overleggen. Hij maakt roosters, roept mensen bij elkaar, bewaakt de agenda en zorgt ervoor dat er in het vakgroep overleg ook daadwerkelijk relevante thema's voor het onderwijs besproken worden. De docenten zijn tevreden over het hebben van een coördinator maar pleiten er wel voor dat er ook uren voor worden vrijgemaakt omdat zo'n taak verantwoordelijkheden geeft en veel tijd kost. Een coördinator die overzicht houdt en structuur aanbied zal waarschijnlijk ook beter werken dan een plan van aanpak waarin duidelijke afspraken staan. De vakgroep moet zich verantwoorden voor het management. De relevantie van de vakken, de positie daarvan binnen SPH en wat er gebeurt in de vakgroep overleggen moet daarom ook allemaal gedocumenteerd worden. Tegelijkertijd willen de MAM-docenten ook zelf overzichtelijk krijgen wat ze doen. Het mes snijdt dan wat betreft de verantwoording aan twee kanten. Daarnaast zien de docenten ook dat ze zelf ook verantwoordelijk zijn voor de eigen professionalisering. De vakgroep is hier een geschikt middel voor.

De readers worden samen geschreven met andere vakken zolang het vak in een kernopgave samenwerkt met andere vakken. De vakken schrijven steeds minder vaak hun eigen readers. De manier van toetsen wordt ook steeds meer bepaald door de kernopgaven. Het voordeel hiervan is dat de docenten hetzelfde doen en er daarnaast een goede taakverdeling is tussen de vakken. Er is nog wel beperkt ruimte om de toetsen naar eigen inzichten in te richten. Hoewel er veel voordelen zitten in deze manier van werken, betekent dit wel dat er steeds minder ruimte is voor andere vormen van toetsing. Hoewel de docenten bij de hantering van de begrippen wel op elkaar zijn afgestemd en ook aangeven elkaar altijd te begrijpen is er op dit moment niet echt zicht op of ditzelfde begrippenkader ook daadwerkelijk gehanteerd wordt in de lessen. Het staat wel op de planning om de begrippen te verzamelen en daar een overzicht van te maken in de vorm van een reader of boek. De docenten geven aan dat vaktechnische termen niet altijd afgestemd hoeven te worden omdat ze niet altijd relevant zijn voor andere vakken.

De docenten zijn over het algemeen tevreden over de samenwerking en geven een goede voldoende voor de samenwerking. Er is afstemming op inhoud en de taken worden goed verdeeld. MAM is de gezamenlijke kapstok, waarbij de grondhouding heel centraal terugkomt. Ook de creativiteit en de ideeën die daar uit voort komen en mogelijkheden die daardoor ontstaan worden over het algemeen positief gewaardeerd. De vakken komen dichter bij elkaar doordat de docenten elkaar begrijpen en weten waar ze het over hebben. Daardoor stemmen ze snel op elkaar af. Er is een proces op gang gebracht. In dat proces zijn de MAM-vakken op de goede weg, maar is er nog wel een flinke slag te slaan. De communicatie tussen de vakken kan volgens een aantal docenten verbeterd worden. Daarbij hoort dat er veel meer gecommuniceerd en georganiseerd moet worden waarbij dat alles ook duidelijk gedocumenteerd wordt. Ook stellen de docenten dat er structureler en doelgerichter samengewerkt kan worden, waarbij de docenten minder blijven vasthouden aan hun eigen manier van werken. Ook de afstemming op inhoudelijk, theoretisch niveau wordt genoemd, waarbij een afstemming over de definitie van MAM een van de meest genoemde voorbeelden is.

Er zijn volgens de MAM-docenten drie soorten beperkingen waar ze in de huidige samenwerking tegen aanlopen. Zo is tijd de grootste beperking. De tweede beperking is dat niet alle docenten op dezelfde dagen werken waardoor samenwerking en afstemming soms moeilijk is. Tot slot kan de creativiteit van de docenten belemmerend werken, omdat creativiteit in combinatie met gebrek aan structuur de samenwerking en afstemming kan remmen. Ze hebben moeite met de inkadering van hun creativiteit en zoeken daardoor zelf meer ruimte waar dat mogelijk is.

Enkele belangrijke wensen die de MAM-docenten hebben zijn: meer tijd voor overleg en onderzoek, meer samenwerking in lessen en theorie, meer structuur, een (officiële)coördinator, vaker projectmatig werken, een vaste kern die afspraken maakt en meer praktijkruimtes.

De docenten hopen dat er daardoor beter inhoudelijk methodisch samengewerkt kan worden. Dat zal uiteindelijk de kwaliteit van het onderwijs ten goede komen.

Hoofdstuk 6:

Vergelijking met andere hogescholen

Deelvraag 5: Hoe is de onderlinge samenwerking van de MAM-vakken op de Gereformeerde Hogeschool Zwolle en het Windesheim, en in hoeverre kunnen de succesfactoren van deze samenwerking meegenomen worden in de aanbevelingen voor de CHE?

6.1 Inleiding

In dit onderzoek is eerst gekeken naar de inhoudelijk methodische samenwerking van de MAM-vakken binnen de Christelijke Hogeschool in Ede. Om helder te krijgen in welke mate de manier waarop er samengewerkt wordt op de CHE verbeterd kan worden, zijn er bij twee hogescholen interviews afgenomen. De interviews zijn afgenomen op de hogeschool Windesheim en de Gereformeerde Hogeschool²¹ in Zwolle. Er is op beide hogescholen een coördinerend persoon binnen de MAM-vakgroep geïnterviewd. Door er achter te komen hoe zij inhoudelijk methodisch samen werken, kunnen de succesfactoren van die samenwerking tot aanbevelingen leiden binnen de CHE. De geïnterviewde personen hebben vooral verteld wat zij belangrijk vinden binnen de samenwerking. Eerst zal er kort verteld worden wie we geïnterviewd hebben en wat hun rol is binnen hun opleiding. Daarna zal stil gestaan worden bij hun visie op MAM en in hoeverre dit een grondhouding of een methodiek is. In het interview is ook stil gestaan bij wat de relevantie van MAM is binnen de SPH. Verder zal stil gestaan worden bij de inhoudelijk methodische samenwerking van MAM binnen de twee verschillende hogescholen. Afsluitend zullen de succesfactoren aan bod komen, die zij aan de CHE mee wilden geven. De fragmenten uit de interviews die voor dit hoofdstuk gebruikt zijn, staan in bijlage D.

6.2 De docenten

Marlies Jellema werkt op de Hogeschool Windesheim in Zwolle als docent, supervisor en leersupervisor. Marlies Jellema geeft verschillende muzisch agogische vakken en maakt deel uit van het team met alle vakdocenten. Dit jaar heeft zij daarin een coördinerende rol gehad. Ze geeft aan dat deze rol elk jaar wisselt. Naast haar docentschap werkt zij een dag in de week als psychomotorisch therapeut.

Beatrijs Dijkman is drama- en psychodramatherapeut van beroep. Op school is zij MAM-coördinator. Zij coördineert de MAM-vakken, en ook de inhoud daarvan. Beatrijs zegt het volgende: *“We zijn een hele kleine hogeschool. Een MAM-docent bij ons heeft het er bij, het is geen hoofdtaak, omdat dit ook een kleine hogeschool is ben ik ook afstudeerbegeleider.”*

6.3 MAM: een methodiek of grondhouding.

Marlies Jellema zegt dat MAM heel methodisch is. Zij verwijst naar het boek van Dineke Behrend. *“Je hebt een format zoals in het boek van Dineke staat, zo werk je.”*

Ze ziet creativiteit breder dan dat. Het format is iets wat ze op Windesheim aan de studenten leren, maar Marlies Jellema geeft aan dat het werken als creatieve professional breder is dan alleen het toepassen van het MAM-model. Ze zegt: *“We zien eigenlijk dat de studenten een bredere*

²¹ In deze deelvraag zal de Gereformeerde Hogeschool afgekort worden met GH.

grondhouding nodig hebben, dat ze alle problemen die ze tegen komen op een creatieve manier zouden moeten kunnen bekijken." Volgens haar betekent dit ook dat de studenten alle innovaties die ze in het werk moeten implementeren op een creatieve manier kunnen bekijken. Dat hoort volgens haar bij de grondhouding. De grondhouding vraagt volgens Marlies Jellema om een creatieve manier van kijken naar mensen en het werk.

De definitie van MAM is volgens Beatrijs Dijkman: *"Het gebruik van creatieve middelen waarin of waardoor mensen tot verandering komen. De verandering zit in het muzische. De creativiteit benutten om zo bij mensen tot verandering te komen."* Ze geeft aan dat op de GH MAM aangeboden wordt als een methodiek, maar ze denkt dat het zelf ook een grondhouding is. Ze zegt: *"Om mensen te zien in hun creativiteit en ook te stimuleren moet je zelf ook nieuwe dingen ontdekken en nieuwe wegen inslaan, en dat is een grondhouding."* Ze vindt dat je om de methodiek te gebruiken, ook een grondhouding nodig hebt. Toch kiezen ze er op de GH voor om vooral de methodiek te doceren, omdat een grondhouding lastig vorm te geven is in een beperkt aantal lessen. Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze een grondhouding onderwijzen aan studenten te ideologisch vindt. *"Een creatieve grondhouding is iets wat in heel veel facetten moet zitten en wat je veel moeilijker door een aantal lessen of modules vorm kunt geven."*

Volgens haar kun je met studenten beter werken aan een methodiek en intussen op verschillende gebieden zeggen dat het ook een grondhouding moet zijn.

6.4 Relevantie van MAM binnen SPH op andere hogescholen

Marlies Jellema geeft aan dat ze op de Windesheim vooral de relevantie van MAM terug ziet in de bewustwording bij studenten. Ze geeft aan dat de MAM-vakken de studenten vooral bewust maakt hoe methodisch met creatieve middelen gewerkt kan worden. Dat studenten leren om niet alleen het middel in te zetten omdat ze het middel willen gebruiken, maar dat ze leren dat ze met diezelfde muzische middelen een doel kunnen bereiken.

Beatrijs Dijkman denkt dat het vooral voor SPH'ers heel belangrijk is dat een hulpverlener, die werkt met mensen, verandering moet bewerken en dat die verandering ook in een muzisch beeld gestopt kan worden. Ze denkt dat het muzische een belangrijke competentie is, *"omdat we in onze maatschappij en in de manier waarop we mensen benaderen steeds cognitiever aan het worden zijn."* In dat cognitiever worden, missen we volgens haar een hele hoop potentie van wat creativiteit ons te bieden heeft.

Volgens Beatrijs Dijkman is creativiteit nieuwe wegen inslaan met de cliënten. Dat kan door bijvoorbeeld te schilderen of door beeldhouwen. Daarnaast vindt Beatrijs Dijkman dat een hulpverlener die de cliënt mee kan nemen op een nieuw pad een vorm van creatief denken.

6.5 Samenwerking binnen de hogeschool

6.5.1 Hoe er wordt samengewerkt tussen de MAM-vakken?

Op het Windesheim is er volgens Marlies Jellema een vergaderstructuur, maar daarnaast is er veel individueel overleg en evalueren ze veel. Daarnaast laten ze studenten terugkoppelen hoe zij het lespakket ervaren en daar passen ze dan weer op aan. Ze geeft aan dat de opleiding vier pijlers heeft. De opleiding, het vakgebied zelf, de commissie die voor het curriculum verantwoordelijk is en de studenten die teruggeven hoe zij de dingen ervaren.

Op de Windesheim hebben ze volgens Marlies Jellema MAM verspreid in de leerjaren. Alles is geïntegreerd in grotere leseenheden. Ze noemen dit op Windesheim thema's. Binnen deze thema's hebben dan verschillende vakken een plaats. Zo zien studenten meteen de koppeling.

De docenten stemmen als MAM-vakgroep op elkaar af hoe ze dingen doen, zoals groepen en praktische materialen. Deze afstemming is er bij de vakdocenten en daarnaast ook met de coördinator van een bepaald thema. Er is bekend wat de verschillende docenten voor activiteiten of oefeningen doen binnen hun lessen. Als de ene docent door de andere docent vervangen wordt, worden de lessen ook anders. Dus in het lesgeven zit verschil, maar qua inhoud is het afgestemd. De lesstof proberen ze volgens Marlies Jellema ook bij elkaar aan te laten sluiten. Ze kijken vooral naar wat de studenten nodig hebben om te ontwikkelen als professional. De thema's worden samengesteld aan de hand van theorie. Elke docent moet dan in grote lijnen weten waar het over gaat. Marlies Jellema relateert dat wel meteen: *"Je moet niet verwachten dat iedere docent de boeken uit zijn hoofd kent."*

In de thema's krijgen de leerlingen wel deelvragen. Voor creatieve vakken betekent dat soms ook een koppeling tussen theorie en praktijk. Er wordt dus afzonderlijk beoordeeld hoe de student per thema op de creatieve vakken scoort.

In de samenwerking is er ook ruimte om hulp te vragen aan andere docenten die er meer verstand van hebben, en verwijzen docenten naar elkaar. Marlies Jellema zegt: *"We proberen wel een eenheid te zijn, maar er moet ook ruimte zijn voor elkaars expertise en talenten."*

Op de GH wordt er volgens Beatrijs Dijkman onderling vrij weinig samen gewerkt. Er is tussen de docenten heel weinig contact. In het begin van de MAM-vakgroep, was er in de basis veel meer samenwerking. De doelen van de vakken zijn wel hetzelfde. Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze voor volgend jaar op de agenda hebben staan om het samenwerken helemaal opnieuw op te pakken en vorm te geven. In het tweede jaar is er wel een gezamenlijk programma. *"Dan wordt het vanuit de methodische kant benaderd als zijnde de muzisch-agogische methodiek als projectvorm. Daarin hebben we wel veel samenwerking op dat methodische vlak. Je hebt een gezamenlijk begin, er worden theorie lessen gegeven, en daarna gaan de studenten zich verspreiden."* Over die samenwerking is in principe overleg, maar het afgelopen jaar is het niet gelukt om elkaar te ontmoeten op een dag, vanwege de agenda's. Beatrijs Dijkman geeft aan dat er op de GH gebruik wordt gemaakt van een gezamenlijk theorieboek, namelijk 'denken en doen' van Haaster. Dat boek heeft niet zozeer een creatief-agogische of een muzisch-agogische insteek, maar is wel heel erg op activiteiten gericht.

6.5.2 Redenen om samen te werken

Marlies Jellema geeft als reden om samen te werken, dat de visie op grondhouding van de creatieve professional, in alle vakken terug zou moeten komen. Dit geldt overigens niet alleen binnen de MAM-vakken, maar ook bij onderzoek en gespreksvoering. *"Dat je altijd breder kan kijken, out of the box probeert te denken."* Volgens Marlies Jellema proberen ze bij de creatieve vakken veel af te stemmen hoe ze kunnen blijven inspireren, vernieuwend kunnen blijven en innovatief kunnen blijven denken. Ze willen blijven aansluiten bij de beleavingswereld van de studenten en kijken wat er speelt op de markt van jeugdzorg en van alle andere gebieden waar ze in opleiden. Marlies Jellema geeft aan dat ze proberen aan te sluiten op alle maatschappelijke ontwikkelingen. Ze vindt het belangrijk dat de studenten op hun eigen voorkeuren worden aangesproken binnen de lessen. Marlies zegt: *"Niet iedere student heeft veel met muziek. Daarom proberen we ze bewust te maken dat bepaalde vakken je misschien niet liggen, maar dat je cliënt dat ook heeft. Als je zelf niets met sport hebt en je cliënt wel, dan moet je daar misschien wel wat mee. Dat is ook bewust maken."* Marlies Jellema geeft aan dat ze de studenten bewust willen maken van het doel van het middel, wat de student ermee kan en wat de student ermee wil bereiken. Ze vindt het daarom belangrijk dat er samen gewerkt wordt, want *"het zijn verschillende vakken, maar daar kan je verschillende doelen hebben."*

Marlies Jellema geeft ook aan dat het doel van samenwerken verbinding tussen de teamleden is, en dat er daarnaast voortdurend zicht wordt gehouden op wat er gebeurt, hoe dat gaat en wat daarin verbeterd en vernieuwd kan worden.

Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze doordat ze elkaar weinig zagen, ze ook als vakgroep wat ‘los zand’ werden. Dit houdt in dat ze allemaal hun eigen vak vormgaven en weinig in overleg deden. Beatrijs Dijkman geeft aan dat het wel nodig is om contact te hebben met elkaar, om qua lesinhoud methodisch hetzelfde te hebben.

6.6. Wat er nodig is voor een goede samenwerking

6.6.1 Mission-statement

Marlies Jellema vindt een mission-statement statisch klinken. Ze geeft aan dat de opleiding nog steeds in ontwikkeling is en dat ze als opleiding steeds vooruit willen. Ze geeft aan dat wat ze nu ontwikkelen, eigenlijk alweer verouderd is. Marlies Jellema zegt dat ze steeds kijken hoe het verbeterd kan worden. Ze geeft daarnaast aan dat ze wel afstemming hebben met alle uitvoerende docenten.

Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze op de GH niet gebruik maken van een mission-statement binnen de MAM-vakgroep. Ze geeft aan dat twijfelt of ze wel een mission-statement zou moeten schrijven, omdat ze al veel regie heeft als persoon, en omdat iedereen zich er onder moet kunnen scharen. Ze geeft aan dat ze wel eens een mission-statement geschreven heeft, maar dat deze niet zo goed functioneerde. Beatrijs Dijkman denkt dat ze er teveel tijd mee kwijt zou zijn, terwijl ze zich afvraagt hoeveel het zou opleveren. Ze heeft gemerkt dat de resultaten van een mission-statement niet altijd meet- of merkbaar zijn.

Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze als MAM-docenten wel dezelfde definitie van MAM hebben en daarom ook dezelfde missie hebben. Namelijk, *“hoe krijgen we studenten zo ver dat ze daar zelf in geloven, het aan de lijve ervaren en het ook door kunnen geven. Dat je door creativiteit ook kunt veranderen.”*

6.6.2 Doel en doelstelling

Marlies Jellema geeft aan dat kwaliteitszorg het belangrijkste doel is van de MAM-vakgroep. Ze zegt: *“Als we iets geprobeerd hebben en het werkt niet goed, dan stap je misschien ook terug.”*

Marlies Jellema geeft ook aan dat ze als MAM-vakgroep niet van te voren een doel formuleren. Af en toe komt dit wel voor, en dan wordt daar een project van gemaakt. De reden dat er een project van gemaakt wordt, is vanwege de uren. Dit is niet altijd zo. Soms blijven doelstellingen mistig, maar het blijft altijd kwaliteitszorg, alles gericht op vernieuwing. Daarnaast moeten de vakken voortdurend aansluiten op de missie van de opleiding. Ze zegt: *“De creatieve professional is uitgewerkt, dat is de basis waar wij naar toe werken. Maar in de opleiding kijken we ook hoe we ons willen profileren, wat we willen neerzetten.”*

De doelen voor de samenwerking tussen de MAM-vakken op de GH zijn volgens Beatrijs Dijkman de gezamenlijke invulling en het bespreken van de ideeën die er zijn. Verschillende docenten werken ook op andere plekken in het werkveld, en kunnen daaruit weer nieuwe ideeën meebrengen. Daarnaast is het een doel om de samenhang te bewaren. Geen losse elementen aanbieden, maar dat de MAM-vakken het creatieve werken makkelijk aanbieden aan de studenten. Beatrijs Dijkman geeft aan dat het ook te maken heeft met effectiviteit. Ze geeft aan dat ze gemerkt heeft dat als er meer contact is, er efficiënter gebruik gemaakt kan worden van de kennis bij de studenten. Daarnaast is daar dan makkelijker bij aan te sluiten en discussie over te hebben. Beatrijs Dijkman geeft aan dat als je dat alleen moet doen, je steeds het idee hebt het wiel opnieuw uit te moeten vinden.

6.6.3 Vakgroep overleg

De vergadermomenten op de Windesheim staan niet allemaal vast. Marlies Jellema geeft aan dat er vergaderd wordt op behoefte van de docenten. Een aantal keer staat het gepland, maar daarnaast wordt er ook vergaderd als iets bijvoorbeeld niet loopt. Omdat het een klein team is, gebeurt het redelijk in afstemming. Dat houdt in dat er gemiddeld vier tot zes keer per jaar wordt vergaderd. Marlies Jellema zegt: *“We hebben vier blokken, dan spreek je elkaar sowieso. Onderling vanuit dezelfde disciplines stemmen de docenten vaak ook af.”* De vergadermomenten blijken dus door afstemming tot stand te komen. Ze geeft aan bij welke momenten er vergaderd wordt: *“Bij de start van een programma, bij de evaluatie, en je hebt allerlei onderwijsspecifieke overlegmomenten en vakspecifieke overlegmomenten. En ook veel informele overlegmomenten, als iemand nieuw begint stemt hij af, met iemand die het vaker doet. Informeel is het wel werkgericht, maar het staat niet in het jaarrooster.”* In het vakgroep staat deels de verbinding tussen de teamleden centraal. Daarnaast is het doel om voortdurend zicht te houden op wat er gebeurt en wat daarin verbeterd en vernieuwd kan worden. Naast de overlegmomenten spreken de docenten elkaar via de mail en telefoon als dat nodig is. Daarnaast zitten de meeste mensen fysiek ook dicht bij elkaar in het gebouw.

Beatrijs Dijkman geeft aan dat er officieel wel een vakgroep overleg bestond, maar dat het dit jaar daar niet van gekomen is. Ze willen dit volgend jaar weer gaan invoeren. Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze dan met 4 docenten bij elkaar zitten, waarvan twee docenten parttime en twee fulltime werken.

6.6.4 Coördinator

Op de hogeschool Windesheim wordt er geen gebruik gemaakt van een coördinator. Wel is er vaak een informele voorzitter, iemand die dat jaar de kar trekt. Zoals in de inleiding was te lezen heeft Marlies Jellema dit jaar zelf een coördinerende rol gehad.

Beatrijs Dijkman is coördinator van MAM binnen de opleiding SPH op de GH. Ze geeft aan dat zij wel een soort ‘regeltante’ is. Degene die de anderen bij elkaar roept en daarnaast ook het aanspreekpunt voor studenten en docenten is. Ze geeft aan dat een coördinator veel ruis weg haalt. Ze zegt: *“Ik denk wel dat ik als coördinator wel meer kennis heb dan de anderen onderling, omdat ik dit jaar dan ook wel ook op de hoogte ben gebleven en anderen niet altijd.”* Daarnaast geeft ze aan dat zij ook ziet dat het verwatert, en dat ze het als het goed is door haar coördinatorschap de docenten elkaar ook weer geregelder ontmoeten.

6.6.5 De rol van het management

In het interview met Marlies Jellema komt het management nauwelijks terug. Ze geeft alleen aan dat de vergaderstructuren vanuit het management aangereikt worden.

Beatrijs Dijkman geeft aan dat de GH een kleine hogeschool is, en dat dit als gevolg heeft dat als een docent initiatiefrijk denkt, deze meteen tegen kaders aanloopt. In het afgelopen jaar moest de MAM-vakgroep een studiepunt inleveren voor de methodieklijn, wat volgens haar ook logisch was, aangezien het eerst niet gelijk verdeeld was. Ze geeft wel aan dat het met zulke situaties belangrijk is om goed beslagen ten ijs te komen. Daarnaast is het management de leidinggevende van Beatrijs Dijkman. Opvallend is dat dit management maar uit een persoon bestaat. Het management van de hogeschool bemoeit zich volgens Beatrijs Dijkman totaal niet met MAM. Beatrijs Dijkman geeft aan dat zij beslissingen moet verantwoorden in haar team. Zo zit zij dus bij alle beslissingen die genomen worden over MAM. Ze geeft aan dat de kleinschaligheid van de GH wat dat betreft een voordeel is.

6.6.6 Professionalisering van de docenten

Dit onderdeel is in het begin niet opgenomen in het onderzoek, maar in het interview met Beatrijs Dijkman kwam dit onderdeel wel naar voren. Dit is opgenomen in het verslag, omdat het wellicht kan bijdragen in de aanbevelingen. Beatrijs Dijkman gaf in het interview aan dat ze samen als vakgroep studiedagen bezochten. Ze hadden als MAM-docenten afgesproken een deel van de studietijd, die ze kregen op hun taaklast, voor MAM te reserveren. Beatrijs Dijkman zegt hierover: *“Dat is een gezamenlijke professionalisering omdat je er samen heen rijdt en weer terug rijdt. We zochten studiedagen op met veel workshops dus weinig praten. Veel nieuwe vormen ontdekken en doen. Dat zouden we als SPH-opleidingen onderling ook veel moeten doen.”* Ze geeft aan dat het Landelijk overleg voor SPH-opleidingen ook studiedagen organiseert. Daar heeft toen onderling tussen docenten uitwisseling plaatsgevonden. Beatrijs Dijkman geeft aan dat het een innovatie is, waar op dit moment nog geen geld voor is, behalve voor de vijf procent persoonlijke professionaliseringstijd. Dat is volgens haar opgenomen in de CAO.

6.6.7 Succesfactoren in de samenwerking

Als het om samenwerking binnen de MAM-vakken van Windesheim gaat, geeft Marlies Jellema het cijfer 7,5. Ze geeft aan dat het heel goed gaat maar dat er altijd punten zijn die beter kunnen. Het gaat volgens haar goed met de afstemming. Ze zegt: *“We weten goed van elkaar waar je mee bezig bent, wat je aan het ontwikkelen bent, waar je naar toe wilt. Daar wordt ruimte voor gemaakt. Dat is de cultuur, dat werkt heel goed.”*

Als het gaat om succesfactoren die ze aan de docenten van de CHE wil mee geven, zegt ze dat het belangrijk is om als docent te bekijken waar je passies liggen en wat je goed kan overbrengen. Hoe je dat kan combineren als team en dat je van elkaars talenten en expertise gebruik maakt. De eenheid daarin is van belang. *“Je hebt vaak vakmensen of mensen uit het werkveld, dat je daar gebruik van maakt en de persoonlijke talenten. Dan sta je ook in je kracht, dan kan je het veel mooier overbrengen.”*

Ze geeft aan dat ze het zelf positief vindt dat ze op de hogeschool Windesheim altijd vooruit kijken. Ze zegt dat dit soms spannend is, omdat er van nieuwe middelen gebruik wordt gemaakt, of iets nieuws uit wordt geprobeerd. Daarnaast is het belangrijk om te kijken naar de nieuwe ontwikkelingen in de wetenschap. Ze zegt dat de uitdaging is om te proberen altijd innovatief te blijven. Je haalt daar volgens haar ook weer inspiratie uit. Het is niet zo dat het programma altijd aangepast hoeft te worden, maar vooral dat de docenten zich bewust worden van hoe er ook gewerkt kan worden. *“Creativiteit is altijd vernieuwend. Je kunt dan niet met een stoffig programma aankomen. Het moet ook aansluiten bij de studentengeneratie.”*

Beatrijs Dijkman heeft een jaar les gegeven in Ede, en ze geeft aan dat de vakken toen erg los stonden van elkaar. Ze geeft aan dat dit op de GH nu wel goed geregeld is. Zij geeft ook aan dat de basis van samenwerken is, dat er bijvoorbeeld een gezamenlijke theorie wordt gepakt en dat er dan van daaruit in verschillende vakken aan wordt gewerkt. Het samen werken in projecten geeft het gevoel van samenhang. De studenten zien op deze manier de verbanden tussen de vakken, en de docenten werken aan de hand van dezelfde theorie. Ze vindt dat een mooi model en geeft aan dat dit goed werkt. Ze zegt dat het niet uitmaakt wat de student in een project dan precies kiest, het gaat dan altijd om samenwerken. *“In het werkveld is MAM eigenlijk nooit een los stukje. Dan gebeurt het of in het dagelijks leven of in een project wat je aanstuurt.”*

6.7 Conclusie

In dit hoofdstuk wordt duidelijk dat het belangrijk is om overlegmomenten te hebben. Beide docenten geven aan dat dit zorgt voor samenhang tussen de vakken en voor een prettige samenwerking. Marlies Jellema van de Hogeschool Windesheim en Beatrijs Dijkman van de Gereformeerde Hogeschool geven allebei aan het nut van een mission-statement niet in te zien. Marlies Jellema vindt dat door vooruitgang elk mission-statement alweer verouderd is, en Beatrijs Dijkman geeft aan dat ze de ervaring heeft dat het resultaat niet meet- of merkbaar is. Verder is te zien dat een coördinator kan helpen om problemen te signaleren en op te lossen. Beatrijs Dijkman is coördinator, en zij heeft in haar vakgroep gezien dat de samenwerking door te weinig overlegmomenten 'los zand' aan het worden was. Zij heeft hierop ingegrepen en ervoor gezorgd dat volgend jaar de docenten elkaar weer zien.

Het werken in thema's is helpend voor de samenhang, richting de studenten, maar ook voor de samenhang voor docenten. Een thema zorgt ervoor dat de docenten samen bezig zijn met hetzelfde en dat er overleg nodig is. Ook wordt de theorie op deze manier afgestemd.

Beatrijs Dijkman gaf aan dat het bezoeken van professionaliseringsdagen bijdraagt aan de samenwerking. In combinatie met de mening van Marlies Jellema, dat het belangrijk is om de nieuwe ontwikkelingen te volgen en om dit mee te geven aan de studenten, zou dit een waardevol element kunnen zijn, binnen de samenwerking van een vakgroep.

Hoofdstuk 7: Conclusie

7.1 Inleiding

Dit hoofdstuk bevat de conclusie van het onderzoek. Om de conclusie helder te houden is er gebruik gemaakt van de SWOT-analyse. SWOT staat voor Strengths, Weaknesses, Opportunities en Threats. De Strengths en Weaknesses zijn de interne krachten en de interne zwakten. (Symbio6, 2005) Intern betekent in dit geval binnen de MAM-vakgroep. De Opportunities en Threats zijn de externe kansen en externe bedreigingen. Extern gaat in dit onderzoek met name over de overige vakken aan de opleiding SPH en het managementteam van de Christelijke Hogeschool in Ede. Doordat de nadruk van het onderzoek ligt op de interne samenwerking binnen de MAM-vakgroep, is er over de externe kansen en bedreigingen slechts een conclusie te trekken aan de hand van wat er door de docenten hierover gezegd is. Deze conclusie geeft antwoord op de hoofdvraag:

Hoe is de huidige inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken op de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening aan de Christelijke Hogeschool Ede en in hoeverre kan deze samenwerking verbeterd worden?

7.2 SWOT-analyse

S(trengths) W(eaknesses) O(pportunities) T(hreats) Analyse	
Strengths (interne krachten)	Weaknesses (interne zwakten)
- Belang van samenwerken wordt door iedereen gedeeld. - Er is een onofficiële coördinator. - Gezellig team.	- Creativiteit en structuur lijken niet samen te kunnen. - Visiestuk is niet geïmplementeerd in de lesstof. - Naast bottom-up ook top-down werken. - MAM als methodiek niet breed gedragen. - Niet alle docenten zijn even betrokken bij MAM vakgroep.
Opportunities (externe kansen)	Threats (externe bedreigingen)
- Management werkt mee, houdt zich bezig met SPH. - Management kan uren regelen voor coördinator. - Landelijke studiedagen. - Samenwerking met andere vakken van de SPH binnen kernopgaven.	- Management moet voldoen aan bezuinigingen en eisen overheid.

7.2.1 Strengths (interne krachten)

In deze paragraaf gaat het om de interne krachten, de Strengths, van de MAM-vakgroep. De MAM-docenten hebben aangegeven dat er sprake is van een prettige werksfeer binnen de MAM-vakgroep. Dit is een interne kracht, omdat hierdoor de samenwerking niet als last wordt ervaren, maar juist positief.

De docenten zien het belang van samenwerken in, waardoor de samenwerking soepel verloopt.

Binnen de MAM-vakgroep is er ook een onofficiële coördinator. Deze onofficiële coördinator is een kracht, omdat er iemand is die de structuur binnen vergaderingen in de gaten houdt. Daarnaast kan deze coördinator de samenwerking aansturen, en er op toe blijven zien dat er samenhang blijft tussen de MAM-vakken.

7.2.2 Weaknesses (interne zwakten)

In dit onderzoek kwam naar voren dat er binnen de MAM-vakgroep veel creativiteit is en veel leuke plannen bedacht worden voor in de toekomst. Dit is een kracht, maar de zwakte hierin is de moeite die deze creatieve karakters hebben met structuur. Vaak blijft het bij het bedenken van plannen, waarbij de docenten niet toekomen aan de concrete uitvoering ervan.

In 2005 is er een visiestuk geschreven door verschillende MAM-docenten, maar niet iedereen heeft dit visiestuk even helder voor ogen. Dit is een zwakte, omdat een visiestuk juist leidend zou moeten zijn binnen de samenwerking. De docenten denken ook verschillend over de muzisch-agogische methodiek. Met name of MAM als methodiek ingezet kan worden of dat het vooral als grondhouding ingezet moet worden bij andere methodieken. In het visiestuk staat wel beschreven hoe er in 2005 door die docenten over MAM werd gedacht, maar dit wordt in de huidige vakgroep niet door iedereen gedragen. Om goed samenhangend onderwijs te geven het noodzakelijk dat er een visie is die door alle docenten van de MAM-vakgroep gedragen wordt.

Wanneer deze visie door de docenten geïmplementeerd wordt in de lessen, is dit top-down werken. Dit houdt in dat er aan de hand van literatuur gewerkt wordt. Op dit moment wordt er vooral bottom-up gewerkt. Dit houdt in dat de docenten vooral kijken naar 'wat werkt' in de praktijk, hier de juiste theorie bij zoeken, en dit doceren aan de studenten. Dit is een zwakte, omdat hierdoor de nieuwste ontwikkelingen binnen de wetenschap, de politiek of het werkveld niet altijd mee genomen worden in de lesstof.

Daarnaast zijn sommige MAM-docenten bang om de eigenheid van hun vak te verliezen als er teveel afgestemd wordt. Dit zorgt, in combinatie met hun creatieve karakter, ervoor dat de MAM-docenten in de samenwerking liever hun eigen gang gaan. Dit remt in de samenwerking ook de complementariteit van de MAM-vakken.

In dit onderzoek kwam ook naar voren dat niet alle docenten betrokken zijn bij de MAM-vakgroep. In de interviews werd verteld dat niet iedere docent de overlegmomenten van de vakgroep bijwoont. Hier wordt als reden voor gegeven dat het vaak parttime docenten zijn, die minder betrokken zijn of er geen uren voor over hebben. Dit is een zwak punt van de vakgroep want op deze manier wordt er niet door iedereen samengewerkt met de andere docenten.

7.2.3 Opportunities (externe kansen)

In dit onderzoek kwam naar voren dat het management zich bezig houdt met de MAM-vakgroep. Zo wordt er door sommige docenten met het management overlegd en worden er plannen voor het management geschreven.

Dit is een kans, omdat de docenten op deze manier inspraak hebben bij het management. Op deze manier kunnen de docenten ook van het management uren krijgen voor een officiële coördinator. Deze kan de taken die bij een coördinator horen beter op pakken door de tijd die hij daarvoor krijgt.

Er worden voor de SPH-docenten landelijke studiedagen georganiseerd, zo bleek uit het interview bij de Gereformeerde Hogeschool. Dit is een kans, waar de docenten van de MAM-vakgroep gebruik van kunnen maken voor eigen professionalisering en om van de nieuwste ontwikkelingen op de hoogte te blijven. Daarnaast zou dit de band tussen de docenten versterken, waardoor de samenwerking verbetert.

Binnen het Windesheim wordt er met verschillende vakken samengewerkt aan thema's. Op de CHE werken verschillende vakken ook samen. Niet aan de hand van thema's, maar van kernopgaven. Wanneer er meer samenwerking is met vakken van buiten de MAM-vakgroep, bevordert dit de

afstemming met de overige SPH-vakken. Daardoor wordt de samenhang tussen de verschillende vakken voor de student helder. Dan wordt de plaats van de MAM-vakken ook duidelijker binnen de opleiding.

7.2.4 **Threats** (externe bedreigingen)

In dit onderzoek werd door de docenten vaak genoemd dat er te weinig uren zijn voor bepaalde taken binnen de samenwerking. Er werd gezegd dat dit bij het management vandaan komt. Het management moet verantwoording afleggen richting de overheid. De huidige bezuinigingen van de overheid en de eisen die de overheid stelt zijn de externe bedreigingen in de samenwerking tussen de MAM-vakken. Omdat dit verder niet onderzocht is, zou hier in een vervolgonderzoek aandacht aan besteed kunnen worden.

Hoofdstuk 8: Discussie

8.1 Betrouwbaarheid en validiteit

Bij het doen van onderzoek is het belangrijk dat mensen de onderzoeksresultaten kunnen vertrouwen. De termen betrouwbaarheid en validiteit zijn vanuit onderzoek twee belangrijke begrippen.

Met betrouwbaarheid wordt verwezen naar de herhaalbaarheid van het onderzoek, de mate waarin de meting nauwkeurig is. Er kan gesproken worden van een betrouwbare meting als bij herhaling dezelfde resultaten naar voren komen. Nauwkeurigheid zegt iets over de helderheid van de resultaten, de mate waarin ze voldoende precies zijn.

Met validiteit wordt bedoeld of het onderzoeksinstrument wel datgene te pakken heeft wat er onderzocht wordt.

Deze waarderingen voor de methoden van onderzoek zijn voornamelijk bij observatie, enquêtes en andere vragenlijsten erg belangrijk. Er wordt dan vaak een berekening gemaakt waaruit geconcludeerd wordt hoe betrouwbaar de onderzoeksmethodes zijn en of ze ook daadwerkelijk datgene gemeten hebben wat de onderzoekers voor ogen hadden. (Harinck, 2008)

Bij het doen van praktijkonderzoek, waarbij geen gebruik wordt gemaakt van observaties of enquêtes is het meten van de betrouwbaarheid en validiteit lastiger. Toch is er wel wat te zeggen over de betrouwbaarheid en validiteit van de onderzoeksgegevens.

8.2 Betrouwbaarheid

In dit onderzoek is, naast literatuurstudie, gebruik gemaakt van half gestructureerde interviews. De interviewvragen liggen vast en daarnaast is ruimte om door te vragen. Doordat de structuur van het interview voor een groot deel vast ligt wordt de betrouwbaarheid van de resultaten groter. Aan alle docenten die geïnterviewd gaan worden dezelfde vragen gesteld. Hierdoor is het ook mogelijk om dit onderzoek op dezelfde wijze over te doen. De nauwkeurigheid wordt vooral nagestreefd door het doorvragen bij bepaalde uitspraken om ze bijvoorbeeld concreter of duidelijker te krijgen.

8.3 Validiteit

Om de validiteit van het onderzoek te waarborgen is er kritisch gekeken naar de interviewvragen. In eerste instantie vooral of de antwoorden op de vragen antwoord zullen geven op de hoofdvraag. Daarnaast ook of de vragen relevant en concreet zijn. De interviews zijn meerdere malen kritisch bekeken en ook door externen kritisch onder de loep genomen. Om de validiteit te vergroten zijn de interviews opgenomen en woord voor woord uitgetypt. Vervolgens zijn niet-relevante stukken tekst geschrapt. Wat er overbleef is gelabeld waardoor alle uitspraken ook daadwerkelijk goed gebruikt kunnen worden. Door deze manieren van werken is de validiteit, ofwel de geldigheid van de uitslagen vergroot. Tot slot zijn deze (kern)labels in dit verslag als bijlage toegevoegd, waardoor het mogelijk is om de aangehaalde citaten terug te zien.

In dit onderzoek is de betrouwbaarheid en validiteit niet uit te drukken in statische cijfers, zoals bij wetenschappelijk onderzoek vaak wel gebeurt. (Harinck, 2008) Wel zijn de principes van betrouwbaarheid en validiteit gebruikt bij het kritisch nadenken over de gebruikte instrumenten en andere facetten van het onderzoek.

Een aantal manieren waarop in dit onderzoek de betrouwbaarheid is gewaarborgd zijn:

- Het doen van literatuuronderzoek en het houden van interviews met meerdere (twee) onderzoekers. Hiermee verklein je de kans op 'tunnelvisie' en houden de onderzoekers elkaar scherp bij het doen van onderzoek.
- De onderzoeksgegevens worden regelmatig doorgelezen en teruggekoppeld aan de opdrachtgever en begeleider. Hierdoor blijven alle partijen betrokken en wordt er op toegezien dat de onderzoeksmethodes en resultaten kwalitatief goed zijn.
- Er wordt bij dit onderzoek gebruik gemaakt van 'triangulatie'. Dit betekent dat er op verschillende manieren onderzoek gedaan wordt naar hetzelfde onderwerp (van der Zee, 2004) (Baarda, 2005). De verschillende manieren van onderzoek zijn: literatuuronderzoek vanuit een breed scala aan bronnen (boeken, afstudeerscripties, etc), interviews met verschillende docenten op de CHE van de MAM-vakken en het vak Methodiek en tot slot interviews met docenten van andere Hogescholen. Hiermee wordt er uiteindelijk vanuit minimaal drie invalshoeken onderzoek gedaan om de hoofdvraag te kunnen beantwoorden.

8.4 Beperkingen in het onderzoek

Doordat de focus van dit onderzoek op de inhoudelijk methodische samenwerking lag, is nog niet bekend wat deze samenwerking voor uitwerking heeft op de lesinhoud en hoe studenten dat ervaren. Wij hebben er bewust voor gekozen om de studenten niet te interviewen, omdat het onderzoek dan te breed zou worden. Om te weten in hoeverre het lesaanbod aansluit op de behoeften van de studenten en in hoeverre zij samenhang ervaren tussen de MAM-vakken zou dit aspect meegenomen kunnen worden bij vervolgonderzoek.

Tijdens dit onderzoek kwam naar voren dat het management een belangrijke rol speelt bij de mogelijkheden en beperkingen die docenten hebben in de samenwerking. Dit geldt voor alle vakken in de opleiding. Het is interessant om een onderzoek te doen naar de daadwerkelijke rol van management binnen de opleiding SPH, en hoe de afstemming tussen de vakken en het management verbeterd zou kunnen worden.

In dit interview is voor elk MAM-vak een docent geïnterviewd. Het doel hiervan was dat de docenten de visie van het vak over zouden dragen. Hier is de nodige aandacht aan besteed. Tijdens het onderzoek werd duidelijk dat elke docent een andere persoonlijke visie op de muzisch-agogische methodiek heeft. Voor een vervolg onderzoek is het interessant om alle MAM-docenten te vragen naar hun persoonlijke visie op MAM en de resultaten bundelen. Daardoor is het mogelijk een breed gedragen visie op MAM te formuleren. Dit kan ook binnen de vakgroep gedaan worden.

8.5 Verantwoording aantal pagina's

In dit onderzoek zijn er gaandeweg meer pagina's ontstaan, dan officieel toegestaan was voor de afstudeeropdracht. Deze overschrijding is te verantwoorden. De literatuur die we tegen kwamen tijdens het literatuuronderzoek riepen soms meer vragen op. Die zijn vervolgens meegenomen in het onderzoek, waarbij de focus op de samenwerking bleef liggen. Daarnaast kwamen tijdens de interviews verschillende opvattingen van docenten naar voren. Voor het onderzoek was het relevant te onderzoeken wat de literatuur over deze verschillende opvattingen zegt. In overleg met onze afstudeerbegeleidster, zijn we gekomen tot de huidige deelvragen en het aantal bladzijden.

Hoofdstuk 9: Aanbevelingen

Uit de interviews kwam naar voren dat MAM-docenten de neiging hebben om 'bottom-up' te werken vanuit een pragmatisch uitgangspunt. Dit werkt over het algemeen goed en zou, wat ons betreft, een belangrijke factor in de samenwerking kunnen blijven. In de interviews is naar voren gekomen dat de ontwikkelingen in de politiek en daarmee ook in het onderwijs van docenten vraagt dat ze ook 'top-down' kunnen werken. Dit betekent dat de eisen die de politiek en het management stelt aan het onderwijs geïntegreerd moeten worden in de samenwerking en de lessen van de MAM-docenten. Aan de hand van de onderzoeksgegevens en de conclusie beschrijven we hieronder een aantal aanbevelingen die volgens ons belangrijk zijn om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, en de positie van MAM in de opleiding SPH te versterken.

9.1 Definitie van MAM

Het eerste punt is misschien wel het belangrijkste punt voor verbetering van de samenwerking. In de voorgaande hoofdstukken heeft u kunnen lezen dat de MAM-docenten geen gezamenlijk beeld hebben van wat MAM is. Hoewel daar in het visiestuk uit 2005 wel aandacht aan wordt besteed blijken de docenten op dit moment niet op één lijn te zitten. Dit is volgens ons funest voor de samenwerking. De MAM-docenten willen meer eenheid uitstralen en beter onderling samenwerken. Als er in de basis echter al onduidelijkheid is wordt het erg lastig om deze samenwerking op een goede manier vorm te geven. Deze onduidelijkheid binnen de MAM-vakgroep, zal waarschijnlijk ook invloed hebben op het beeld dat SPH-studenten krijgen van MAM. Als de ene docent met name het methodische aspect belicht en een andere docent vooral de creatieve grondhouding, straalt dit geen eenheid uit. Beide aspecten zijn belangrijk, maar dan is het wel van belang dat er ook naar elkaar verwezen wordt, zodat de student ziet dat zowel de grondhouding als het methodisch inzetten van muzische middelen bij elkaar horen.

Wat ons betreft is het belangrijk dat de MAM-docenten gezamenlijk gaan omschrijven wat MAM is in de context van SPH. Daarbij zal afgebakend moeten worden en misschien zelfs wel concessies gedaan worden, omdat niet alle aspecten van MAM passen binnen de opleiding SPH. Het gaat niet zozeer om definitie zelf, als hoofddoel, want een definitie op zichzelf verandert niets, maar wel dat de MAM-docenten hetzelfde beeld hebben over MAM en hoe het ingezet kan worden door studenten in de hulpverlening. Dit heeft dan tot doel dat de MAM-vakken gezamenlijk kunnen optrekken en naar studenten en het management hetzelfde kunnen communiceren en laten zien in lessen, readers en toetsen. De MAM-docenten hebben plannen om in de toekomst een boek of iets dergelijks te schrijven. Daar zou dit aspect goed in meegenomen kunnen worden, want ook in de literatuur is weinig eenduidigheid over wat MAM is.

9.2 Documentatie

De vakgroep is volgens de MAM-docenten bezig met een proces waarin nu al goede resultaten worden geboekt. De creativiteit van docenten zorgt ervoor dat er leuke ideeën ontstaan. De vakgroep wil graag onderzoek doen en zich blijven ontwikkelen. Dit onderzoek komt voort uit de wens om een duidelijk beeld van de huidige samenwerking te krijgen en om inzichtelijk te krijgen wat er verbeterd kan worden. De wil is er en er wordt ook hard voor de vakgroep gewerkt door verschillende MAM-docenten. Uit de interviews bleek echter dat, hoewel er veel wordt gedaan, er weinig gedocumenteerd wordt. In de notulen van de vakgroep was goed terug te zien dat er weinig

afspraken duidelijk omschreven stonden. Als de vakgroep uren wil krijgen van het management om nieuwe creatieve ideeën uit te voeren zal dat, zeker in deze tijd, verantwoord moeten worden. Er zal duidelijk omschreven moeten worden wat de toegevoegde waarde is en waar uiteindelijk naar toe gewerkt wordt. Als er geen zichtbare relevantie is, is de kans klein dat het management meegaat in de ideeën. Ons advies is dan ook om alle afspraken binnen de vakgroep te documenteren. Daar hoort het aanbrengen van structuur bij. Om te voorkomen dat er alleen maar 'top-down' gewerkt wordt, waarbij de vakgroep zich moet schikken naar de eisen van anderen, kan de vakgroep dit voor een deel voorkomen door nieuwe ideeën of oplossingen goed onderbouwd, goed gedocumenteerd en via een duidelijke communicatie aan te bieden. Zo kan er bottom-up gewerkt blijven worden, waarbij de creativiteit van de docenten optimaal gebruikt kan worden.

Op dit moment zijn er ook plannen voor de aankomende jaren aan het management voorgelegd. Hier is ten tijde van dit onderzoek nog geen positieve reactie op gekomen.

9.3 Aanbrengen van structuur

Uit de onderzoeksgegevens blijkt dat de creativiteit van de MAM-docenten ook gevaren met zich meebrengt. Zo blijkt er weinig structuur te zijn tijdens de vakgroepmomenten. En als de structuur ontbreekt, wordt er niet doelgericht, planmatig en systematisch gewerkt, iets wat van studenten wel verwacht wordt. Voor een deel wordt dit veroorzaakt omdat niet alle MAM-docenten altijd aanwezig zijn. Om meer structuur en eenduidigheid aan te brengen zou er een vaste kern van MAM-docenten gevormd kunnen worden die, namens hun eigen discipline, deelnemen aan de vakgroep. Dan ontstaat er een kleinere groep, die gericht aan de slag kan gaan. Door duidelijk te communiceren naar andere (MAM-)docenten blijft dan iedereen op de hoogte van de ontwikkelingen.

In de literatuur wordt beschreven dat een mission-statement en een duidelijke plan van aanpak noodzakelijk is voor het voortbestaan van een organisatie. In de interviews gaven de docenten echter aan dat misschien wel goed zou zijn, maar dat deze aspecten eerder beknellend zouden werken dan dat ze effectief zijn. Daarnaast moet een vakgroep zich blijven ontwikkelen omdat de maatschappij en de politiek ook dynamisch is. Wij zijn dan ook van mening dat een mission-statement niet past binnen deze vakgroep. Toch geven een aantal docenten aan dat er meer structuur moet komen, om de effectiviteit van de bijeenkomsten te vergroten. Dat brengt ons bij de coördinator.

9.4 De coördinator

De coördinator heeft een belangrijke functie binnen de vakgroep. De docenten geven aan dat de coördinator voor structuur kan zorgen binnen de vakgroep, door een duidelijke agenda te maken en die te bewaken. Deze taak moet uitgevoerd worden door iemand die een 'structo' is en zodoende toe kan zien op het behalen van de afgesproken doelen. Hierbij is het dan wel belangrijk dat daarbij alles gedocumenteerd wordt. Het probleem is echter op dit moment dat deze functie, als die officieel gemaakt wordt, meer uren kost omdat de coördinator zich moeten voorbereiden en tussendoor moet controleren of de afspraken nagekomen worden.

Daarnaast zou de coördinator de 'mond' kunnen zijn die namens de vakgroep naar het management spreekt. Om deze uren te krijgen zal waarschijnlijk aangetoond moeten worden dat deze extra uren de kwaliteit van de samenwerking verbeteren.

Op Windesheim in Zwolle wordt er per jaar gebruik gemaakt van een andere coördinator. Dit kan helpend zijn om elke keer een nieuwe frisse kijk op de zaken te hebben. Aan de andere kant moeten de uren dan alsnog beschikbaar zijn, en moet de coördinator elk jaar opnieuw ingewerkt worden.

9.5 Eigen professionalisering

Van docenten wordt verwacht dat ze op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het werkveld en daar hun lessen op aan passen. Ze moeten ook de maatschappelijke en politieke ontwikkelingen kunnen volgen en op de hoogte blijven van wetenschappelijke en andere literaire werken die betrekking hebben op hun disciplines. En daarnaast wordt ook nog van ze gevraagd aan te kunnen sluiten op de lessen van andere disciplines. Voor een docent is dit als individu haast niet te doen. Om in de hele breedte op de hoogte te blijven is alleen mogelijk als dat goed georganiseerd wordt. Daar komen, wat ons betreft drie aspecten bij kijken.

1. Het samenwerken binnen de kernopgaven. De docenten denken samen na over het onderwerp van de kernopgave en de manier van toetsing. Om binnen die kernopgaven beter samen te kunnen werken en op elkaar af te stemmen zouden de docenten ook inhoudelijk van elkaar moeten weten wat de ander doet. Dit betekent niet dat de autonomie van het vak of de docent verdwijnt. De docent kan zelf invulling blijven geven aan een kernopgave, maar dan moet er wel duidelijk gecommuniceerd worden wat de docenten in hun lessen aan oefeningen en middelen aanbieden zodat er onderling naar elkaar verwezen kan worden. Communicatie is dan ook de sleutel. Door een duidelijke onderlinge communicatie en in de lessen daarop aan te sluiten op de andere vakken komt er meer eenduidigheid. Dan kan het belang van MAM in de hulpverlening ook door docenten vanuit andere disciplines overgedragen worden op de studenten.
2. Het samenwerken binnen de vakgroep. De vakgroep zou er voor moeten zorgen dat de docenten elkaar kunnen versterken en aanvullen. Ontwikkelingen in het werkveld en in de maatschappij kunnen er besproken worden en docenten kunnen elkaar tips en feedback geven over de lessen zodat ze beter kunnen aansluiten op de behoeften van de studenten en de ontwikkelingen die er zijn. Het dialoogisch werken kan hiervoor een middel zijn. Binnen de vakgroep kunnen de MAM-docenten werken aan de professionalisering. Het uitgeven van een boek is al genoemd als optie. Het houden van een professionaliseringsdag of studiedag waarbij MAM-docenten van meerdere hogescholen bij elkaar komen zou deze professionalisering kunnen versterken. Op dat moment komen dan docenten vanuit verschillende MAM-vakken, met hun eigen ervaring, meningsvisie, ideeën over het onderwijs en samenwerking bij elkaar.
3. Het samenwerken binnen de eigen discipline. Dit betekent dat de docenten van het zelfde vak regelmatig overleggen over hoe er inhoud gegeven kan worden aan de lessen. Er kan dan samen nagedacht worden over problemen of nieuwe ideeën.

9.6 Afstemming tussen de MAM-vakken en Methodiek

Zowel de methodiekdocenten als de MAM-docenten hebben aangegeven dat afstemming tussen de vakgroepen belangrijk is omdat ze elkaar kunnen aanvullen, waardoor de kwaliteit van het onderwijs vergroot kan worden. Daarbij mag de eigenheid van elk vak niet in het gedrang komen. De afstemming is nu niet goed geregeld. Docenten benaderen het als losse onderdelen, waardoor er weinig inhoudelijk contact is. We raden de vakgroepen aan om af en toe gezamenlijk een vakgroep moment te houden. Dit is roostertechnisch gezien mogelijk. Binnen die momenten kunnen de docenten elkaar bevragen en elkaar vertellen hoe er inhoud gegeven wordt aan de vakken. Door er samen over te praten kunnen de docenten op één lijn komen wat de positie van MAM binnen de opleiding SPH betreft. Daarnaast kunnen de methodiekdocenten door die afstemming de aspecten van MAM ook binnen de Methodieklessen aanhalen en andersom. Hierdoor ontstaat dan een lessenaanbod dat op elkaar aansluit. Hierbij is het belangrijk dat de vakken elkaars taken niet over gaan nemen. Juist de eigenheid van de vakken blijft belangrijk. Zo kunnen de methodiekdocenten wel inhoudelijk naar MAM verwijzen, maar de specifieke vaardigheden zouden bij de MAM-docenten moeten blijven. Dat zelfde geldt andersom voor de methodiek specifieke vaardigheden. Belangrijk is

het dat er samengewerkt wordt tussen de vakken zodat studenten inzicht krijgen in de methodieken zelf, maar ook hoe ze daarin muzische middelen kunnen inzetten.

Tot slot, om overzichtelijk te krijgen waar de vakgroep mee te maken heeft en het belang van bovenstaande punten te benadrukken is hieronder een overzicht gemaakt met alle factoren die binnen de samenwerking van de MAM-vakken een rol spelen op micro-, meso- en macroniveau.



9.7 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

In de conclusie is al beschreven dat de studenten en het management niet betrokken zijn bij dit onderzoek. Wij zijn van mening dat het voor de MAM-vakgroep belangrijk is dat hier ook onderzoek naar gedaan wordt.

Voor de studenten omdat het verbeteren van de samenwerking niet alleen op basis van de ervaringen en wensen van de docenten gebaseerd moet zijn, maar ook op de behoeften van de studenten. Zij moeten uiteindelijk toepassen in het werkveld wat ze leren in de lessen. Als het gaat om de eenduidigheid over wat MAM is en of de studenten wat kunnen met het geleerde is het belangrijk dat hier onderzoek naar gedaan wordt.

Onderzoek naar de visie van het management op samenwerken in de context van het onderwijs is ook belangrijk. Als de vakgroep iets wil bereiken en daarvoor uren wil krijgen zullen ze moeten aantonen dat hun plannen relevant en effectief zijn. Daarbij is het belangrijk dat de docenten weten wat het management wil, maar ook tegen welke beperkingen zij aanlopen. Communicatie is hierin erg belangrijk.

Geciteerde werken

Boeken

- Baarda, D. &. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff bv.
- Bassant, J., & de Roos, S. (2008). *Methoden voor Sociaal-Pedagogische Hulpverleners*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bassant, J., & de Roos, S. (2010). *Methoden voor sociaal-pedagogische hulpverleners*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Behrend, D. (1998). *Muzisch Agogische Methodiek, een handleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Behrend, D. (2000). *Muzisch-Agogische Methodiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Behrend, D. (2008). *Muzisch-Agogische Methodiek, een handleiding*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Benders, J., & van Amelsvoort, P. (2000). *Zelfsturende teams in de dienstverlening*. Utrecht: Uitgeverij LEMMA BV.
- Blok, W. (2009). *Inleiding Social Work, vanuit internationaal perspectief*. Baarn: HB-uitgevers.
- Boluijt, W., Oosterloo, A., & van Nunen, A. (2009). *De creatieve professional - met afstand het meest nabij*. Amsterdam: B.V. Uitgeverij SWP.
- Coppoolse, P. (1997). *Doelgericht samenwerken*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- den Boom, T., & Geeraerts, D. (2005). *Van Dale, Groot woordenboek van de Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale lexicografie bv.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Haanstra, F., & Koolstra, E. (2006). *Culturele competenties; Cultuur leert anders, Projectbundel Cultuurprofielshcolen in het vo.* 's-Hertogenbosch: KPC-Groep.
- Hagen, T., Konings, F., & Haanstra, F. (2009). *Grenzen aan samenhang, de kunstvakken in de vernieuwde onderbouw voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdamse Hogeschool voor de kunsten.
- Harinck, F. (2008). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant-uitgevers.
- Hettema, P., & Lenssen, L. (2007). *Van wie is het onderwijs*. Amsterdam: Uitgeverij Balans.
- Jagt, N., & Jagt, L. (2004). *Taakgerichte hulpverlening in social work*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kloppenburger, R., & Heemelaar, M. (1999). *Methodiek sociaal pedagogische hulpverlening*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Meirink, J. (2007). *Individual teacher learning in a context of collaboration in teams*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Meirink, J., Meijer, P., Bergen, T., & Verloop, N. (2004). *Samenwerking tussen ervaren docenten in projectgroepen: groepsprocessen, interdependentie en leeractiviteiten*.
- Migchelbrink, F. (2007). *Praktijkgericht onderzoek in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Ritzen, H. (1998). *Werken in een lerende schoolorganisatie*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- Schreuder Peters, R. (2008). *Methoden & Technieken van Onderzoek*. Den Haag: Sdu Uitgevers bv.
- Ten Dam, G., van Hout, H., Terlouw, C., & Willems, J. (2000). *Onderwijskunde Hoger Onderwijs. Handboek voor docenten*. Assen: Van Gorcum & Comp B.V.
- van de Velde, J.-W. (1999). *Muzisch-agogisch begeleiden in de hulpverlening, bouwstenen voor een speelse benadering*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen B.V.
- van der Zee, F. (2004). *Kennisverwerving in de Empirische Wetenschappen, de methodologie van wetenschappelijke onderzoek*. Groningen: Uitgeverij BMOOO.
- van Haaster, K. M. (2008). *Denken en doen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- van Rosmalen, J. (2001). *Muzisch-agogisch handelen*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Waardenburg, M. (2002). *Het communicatieplan: opzet en uitvoering in 8 stappen*. Kluwer.

- Waardenburg, M. (2003). *Zicht op communicatie*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Zijlsing, J. K. (2010). *Methodisch handelen inzichtelijk*. Boom Lemma uitgevers.
- Zimbardo, P. G., Weber, A. L., & Johnson, R. L. (2010). *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.
- Zomer, W., & de Natris, D. (2009). *Werkoverleg; als interactief communicatiemiddel bij organisatieverandering*. Alphen aan den Rijn: Kluwer.

Websites

- Bijsterveldt-Vliegenthart, M. v. (2012, april 17). *Beleidsreactie van de minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Opgeroepen op april 24, 2012, van [www.rijksoverheid.nl](http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/notas/2012/04/17/beleidsreactie-op-het-onderwijsverslag-2010-2011-van-de-inspectie-van-het-onderwijs.html): <http://www.rijksoverheid.nl/ministeries/ocw/documenten-en-publicaties/notas/2012/04/17/beleidsreactie-op-het-onderwijsverslag-2010-2011-van-de-inspectie-van-het-onderwijs.html>
- Bordewijk, J., & de Ringh, S. (2010, oktober 20). *Methodisch werken*. Opgeroepen op April 23, 2012, van www.johanbordewijk.nl: <http://www.johanbordewijk.nl/index.php/artikelen/13-artikelen/24-methodisch-werken>
- de Visscher, K. (2010, Oktober 28). *Met andere woorden*. Opgeroepen op Mei 10, 2012, van Lirias @ Hubrussel: <https://lirias.hubrussel.be/handle/123456789/4070>
- Gereformeerde Hogeschool Zwolle. (2012). *studeren aan de GH*. Opgeroepen op maart 12, 2012, van www.gh.nl: <http://www.gh.nl/studeren.aspx>
- Haringsma, R. (2012, augustus 25). *www.ivpp.n*. Opgeroepen op april 16, 2012, van www.ivpp.nl: <http://www.ivpp.nl/zelfdiscipline/smart-doelen-stellen/>
- SPARC. (2009, februari 7). *HOGER ONDERWIJS: wat kun je waar studeren?* Opgeroepen op mei 14, 2012, van www.spocania.com: <http://www.spocania.com/archief/univhogo.htm>
- Symbio6. (2005). *SWOT analyse uitleg*. Opgeroepen op mei 21, 2012, van www.beleidsimpuls.nl: http://www.beleidsimpuls.nl/swot_analyse_uitleg.php
- US News. (2006, September 13). Artist, Educator Elliot Eisner to speak at Vanderbilt. *US News*.

Tijdschriften, scripties, vakbladen en onderzoeksrapporten

- Bart, C., Bontis, N., & Taggar, S. (2001). A model of the impact of mission statements on firm performance. *International Journal of Technology Management* 11, 479-493.
- Dijkstra, E., & Stoof, A. (2003). *Van MAM-onderwijsaanbod naar de praktijk*. Ede: Christelijk Hogeschool Ede.
- Efland, A., Freedman, K., & Stuhr, P. (1996). *Postmoder Art Education. An approach to a curriculum*. Reston: The National Art Education Association.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale: Yale University Press.
- IFSW. (2000). *Definition of social work. adopted by the IFSW General Meeting in Montreal, Canada*. Montreal: IFSW.
- Horner, N. (2003). *What is Social Work? Context and perspectives*.
- Lecq, R. v., Scrager, K., Graaff, R. D., Nab, J., & Lie, O. &. (2006). Interdisciplinair leren denken. *Onderzoek van Onderwijs*, pp. 30,60-66.
- Parsons, M. (2004). *Arts and the integrated curriculum, Handbook of research and policy in art education*. Londen: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Reynolds, I. &. (1995). Integration as a Strategy for Teaching the Arts as Disciplines. *Arts Educatie Policy Review*, 13-19.
- Schurink, R., van der Kolk, J., Manusama, B., & e.a. (2005). *Visiestuk Muzische Agogische Methodiek CHE*. Ede: Christelijke Hogeschool Ede.
- Stroo, C. (2011). *Theoretisch kader "Trialogisch leren"*. Ede: Christelijk Hogeschool Ede.

Bijlagen

Bijlage A:

Afstemming tussen MAM en methodiek

In welke mate kan de muzisch-agogische methodiek afgestemd worden op het vak methodiek van de opleiding SPH aan de CHE?

1. Inleiding

Als het gaat om integratie van MAM met andere vakken, waren de meningen van de MAM-docenten in 2003 verdeeld. Een deel vond dit belangrijk, terwijl een ander deel meer nadruk wil leggen op het ervaren en het oefenen van het vak zelf. Daarin is weinig plaats voor integratie met andere vakken. *“integratie levert vrijwel altijd verdunning op, terwijl het de bedoeling is dat het moet verrijken.”*

(Dijkstra & Stoof, 2003)

In deelvraag 2 is naar voren gekomen dat er voor docenten veel redenen kunnen zijn om samen te werken. Zo kan hierdoor de kwaliteit van het onderwijs verbeteren, wordt er gewerkt aan doelrealisatie en kunnen kennis en kunde met elkaar uitgewisseld worden. Daarnaast is in het onderwijs vaak sprake van interdependentie, wederzijdse afhankelijkheid omdat alle vakken van de SPH er op gericht zijn om uiteindelijk creatieve professionals af te leveren.

In deelvraag 4 is naar voren gekomen dat de MAM-docenten grote waarde hechten aan onderlinge samenwerking en afstemming, maar geven ze daarin wel aan niet teveel af te willen stemmen, omdat de eigenheid en autonomie van de MAM-vakken wel behouden moet blijven. Wat vinden docenten van de MAM-vakken en docenten van het vak Methodiek over een samenwerking tussen deze twee vakgebieden? In hoeverre is er behoefte aan en hoe zou die samenwerking er dan uit moeten zien? In hoeverre hebben de docenten zicht op wat er bij de andere vakken gebeurt?

Deze bijlage geeft antwoord op deze vraag. Wat de visie is op MAM van de MAM-docenten staat beschreven in deelvraag 3. Deze bijlage begint met de visie van de methodiekdocenten over MAM en de relevantie van MAM en daarmee ook de relevantie van de MAM-vakken binnen de opleiding SPH. Tot slot komen de methodiekdocenten en de MAM-docenten aan het woord komen over de mate van afstemming en samenwerking die volgens hen wenselijk is tussen de MAM-vakken en het vak methodiek.

Voor deze bijlage zijn met name de gegevens gebruikt van de interviews die zijn afgenomen met vijf MAM-docenten en twee methodiekdocenten van de CHE. Hieronder een kort overzicht.

Van de MAM-vakken zijn geïnterviewd:

Beeldende Vorming:	Ben Manusama;
Drama:	Charissa Bakema;
Muziek:	Annemieke Pungu;
Spel en Sport:	Pieter Pols;
Taal:	Gert André.

Van het vak methodiek zijn geïnterviewd:

Annemarie Muskee
Gert André

2. Visie van methodiekdocenten op MAM

2.1 Definitie van MAM binnen de SPH (grondhouding of methodiek)

Gert André is naast methodiekdocent ook MAM-docent. Daarom is het interessant zijn visie op MAM te horen. In deelvraag 3 heeft hij vanuit het vak Taal zijn visie op MAM gegeven. Enkele aspecten die vooral te maken hebben met het vak methodiek worden hier belicht. Gert André vindt dat MAM als methodiek niet bestaat. Het is muzisch-agogisch werken waarbij je dat methodisch kan inzetten. *“In mijn denken is muzisch agogisch een van de belangrijkste middelen die je ter beschikking hebt. Het is dus niet zozeer een methodiek, maar je kunt het overal gebruiken.”* Als je MAM een methodiek noemt, zoals competentiegericht werken, dan zou het helemaal uitgewerkt moeten zijn, dan is er duidelijk wat er allemaal onder valt en wat je allemaal kan doen. Muzisch-agogisch is volgens hem een manier van uiten en een hoofdmiddel die je kan inzetten. Het zou veel meer een grondhouding moeten zijn.

Annemarie Muskee beschrijft MAM als een stimulatiemiddel van de speelsheid en een speelse grondhouding, het leren denken buiten de kaders. Het gaat verder dan de gesprekken die gevoerd worden. *“Hulpverleners wordt snel geassocieerd met praten en ik heb zelf in mijn werk gemerkt dat praten niet altijd de weg is naar contact. Daar zie ik vooral het nut van MAM.”*

Annemarie Muskee geeft aan MAM in zijn algemeenheid niet als methodiek te beschouwen. Het zal dan specifiekere moeten worden, je moet dan echt weten wat je met MAM wilt bereiken. Werken volgens een methodiek zie je terug in het weten waarom je op een bepaalde manier werkt en dat je dat ook kunt verantwoorden. *“Een voorbeeld is bijvoorbeeld systeemgericht werken. Dat is een duidelijke visie, je gaat er vanuit dat mensen geen losse onderdelen zijn, dat alles met elkaar samenhangt. Dat het systeem meebeweegt als je aan een touwtje trekt. Bij MAM heb ik dat niet zo helder.”* Ze beschrijft tafelfoetballen met jongeren nutteloos en simpel kan lijken, maar dat het wel zinvol kan worden als je het methodisch benadert. Zo kan je tafelfoetballen als methodiek gebruiken, met als doel om in contact met de ander te komen. Dat is volgens haar bij uitstek MAM.

2.2. Relevantie van MAM binnen SPH

Gert André beschrijft dat MAM binnen de SPH relevant is omdat God ons als creatief wezen gemaakt heeft en dat wij, mensen, in die creativiteit op Hem lijken. Daarin verschillen wij van andere wezens. Gert André vindt dan ook dat iedereen het ‘muzische’ in zijn grondhouding heeft zitten. *“Zo word je geboren, met al die uitingsvormen van creativiteit.”*

En bij het inzetten van MAM in de hulpverlening is dat inzetten van de muzische middelen zelf niet het doel. In creativiteit kan je elkaar ontmoeten. *“En omdat het zo bij die mens hoort is het voor mij vanzelfsprekend dat je het gebruikt in die hulpverleningsrelaties.”*

Annemarie Muskee beschrijft dat ze vanuit haar werkervaring veel heeft geleerd over MAM, vooral binnen het groepswork. Van origine is ze maatschappelijk werker en is als gezinsvoogd weinig met MAM in aanraking geweest omdat ze meestal alleen gesprekken voerde. Toen ze op een crisisgroep terecht kwam heeft ze veel met MAM gewerkt. Door het groepswork heeft ze geleerd dat je spanningen en conflicten op de groep vaak het beste kan oplossen door muzische middelen in te zetten. Annemarie Muskee beschrijft dat ze *“vrij snel merkte dat als er spanning op de groep was, dat het niet werkte om groepsgesprekken te houden, maar dat het 100 keer beter werkte om gewoon iets te doen met elkaar.”* Ze heeft daardoor ervaren dat schilderen, spelletjes en zelfs het opzetten van een musical effectief kan zijn in de hulpverlening, als je het methodisch inzet. Door deze muzische middelen krijg je volgens haar goed contact met kinderen om samen te werken en dat de kinderen om leren gaan met feedback. Als ze alleen gesprekken had gevoerd zou het veel lastiger zijn om hetzelfde te bereiken want dan voelen ze *“zich veel sneller aangevallen. Door dit soort dingen heb je direct praktijkvoorbeelden van waaruit je kan werken, het is dan tastbaar en concreet.”*

Annemarië Muskee vindt het dus belangrijk dat studenten leren dat hulp verlenen niet alleen door taal gebeurt, maar dat je op andere manieren soms veel beter contact kan maken. Dat is wat haar betreft ook gelijk een tekortkoming van de opleiding Maatschappelijk Werk en Dienstverlening (MWD). MWD'ers krijgen te weinig MAM en zijn teveel gericht op een verbale manier van contact maken, wat volgens haar dus niet altijd de juiste manier is.

Als het gaat om de relevantie van MAM binnen de SPH heeft Annemarië Muskee de indruk dat MAM wat strakker in de kaders gezet kan worden. *“Wil je het als methodiek aanwijzen, dan moet je wel echt duidelijker neerzetten wat je er precies mee wilt bereiken. Wat het doel en de manier van werken is. Voor mijn gevoel is MAM hier wat te kaderloos, wat los.”*

3. Afstemming tussen MAM en het vak Methodiek

3.1 Methodiekdocenten over afstemming

In deze paragraaf zullen de methodiekdocenten aan het woord komen over hun visie op afstemming tussen MAM en Methodiek. Eerst wordt stilgestaan bij de huidige afstemming en vervolgens wordt er antwoord gegeven op de vraag welke wensen er zijn rondom de afstemming.

3.1.1 Huidige afstemming

In het vak methodiek gebruikt Gert André vaak MAM. Dat is voor hem vanzelfsprekend. Dit komt voornamelijk omdat hij MAM-docent is én methodiekdocent. Hij heeft de kennis en ervaring die hij opdoet door het vak Taal nodig om in het tweede jaar methodiek te kunnen geven. Wat hem betreft vullen die vakken elkaar dan ook aan. Dat andere docenten en ook studenten weinig met MAM hebben komt volgens hem dat we dat hele MAM-gebied in onze vrije tijd geparkeerd hebben, we hebben het van elkaar gescheiden.

Gert André denkt dat de methodiekdocenten wel op één lijn zitten met hun visie op MAM. Ze onderschrijven volgens hem dat *“muzisch-agogisch een van de belangrijkste middelen is in je basishouding die je kunt uiten.”* Daarbij is het wel belangrijk dat er een theoretische onderbouwing is. Methodiek heeft volgens Gert André een centrale plek in het geheel van de opleiding, maar heeft daardoor eigen ook weer nergens verstand van. Wat de methodiekdocent goed kan is de kennis die hij of zij krijgt van anderen om te zetten in methodisch handelen.

Annemarië geeft aan dat de waarde die gehecht wordt aan MAM binnen het vak methodiek verschilt per methodiekdocent. De een heeft er meer mee dan de ander. Ze vindt het belangrijk dat studenten binnen het vak methodiek leren dat je als hulpverlener iets anders doet dan de doorsnee vrijwilliger. Je wordt opgeleid als professional die zijn handelen kan verantwoorden.

Daarbij is volgens haar de samenhang tussen de MAM-vakken en methodiek niet duidelijk. *“In de samenhang tussen MAM en methodiek zijn het volgens mij losse elementen. Ik voel me niet verbonden met de MAM-vakken”*. Dat komt volgens Annemarië Muskee omdat de docenten het ook benaderen als losse onderdelen. Er is inhoudelijk weinig contact. De methodiekdocenten zijn niet op de hoogte van wat er binnen de MAM-vakken gebeurt en andersom.

3.1.2 Wensen rond de afstemming

“Uitermate belangrijk” vindt Gert André de afstemming tussen MAM en methodiek. *“Als je zegt dat het (MAM) je belangrijkste middel is en je wilt methodisch handelen, dan zou er afstemming moeten zijn.”* De twee zouden meer bij elkaar moeten komen. Bijvoorbeeld door in een casus dezelfde opdracht te laten uitvoeren. Vanuit methodiek leren studenten dan hoe je bijvoorbeeld een training in elkaar zet. Vanuit MAM leert de student hoe door muzische middelen te gebruiken aan die trainingen invulling kan worden gegeven om de gestelde doelen te bereiken.

Als er een betere afstemming moet komen moet er in eerste instantie gewerkt worden aan de visie, want er zijn misschien MAM-docenten die zeggen niets met methodiek te hebben en voor

methodiekdocenten kan datzelfde gelden met betrekking tot de MAM-vakken. MAM-docenten moeten helder hebben welke plek MAM in kan nemen binnen het vak methodiek. Pas als er wederzijdse afstemming is op deze vlakken kunnen de docenten elkaar dingen aan gaan reiken. Dan kan een MAM-docent de methodiekdocent aanvullen. *“Die moet mij niet leren schilderen, maar die moet mij mijn creativiteit leren onderbouwen.”* Daarom is het volgens hem ook belangrijk dat een methodiekdocent een ruime ervaring heeft in het veld. *“Want in eerste instantie haal je je ervaring en visie uit hoe je het allemaal in de praktijk gedaan hebt.”*

Het is volgens hem belangrijk dat de docenten kunnen verwijzen naar elkaar. Dat je van elkaar weet wat de ander doet, want dan wordt het voor de studenten logischer. Samenwerking en afstemming is erg belangrijk volgens Gert André, maar methodiek en de MAM-vakken moeten wel gescheiden blijven optrekken, want ze hebben ook voor een groot deel hun eigenheid ten opzichte van andere vakken.

Daarom zou het wat hem betreft goed zijn dat de Methodiek-vakgroep en MAM-vakgroep bijvoorbeeld één keer per jaar bij elkaar gaan zitten, dat de overlegmomenten aan elkaar gekoppeld worden. *“Dat is heel simpel want ze worden alle vier verspreid over het jaar ingeroosterd, dan staat er in ieder zijn rooster een vakgroep overleg. (...)Dat hoeft helemaal niet ingewikkeld te zijn. Het is veel meer de wil en de visie.”*

Zelf is Gert André hier al mee bezig. Voor het lectoraat doet hij een project waarin hij gaat beschrijven wat de methodiek van SPH is, waar vooral de positie van MAM in terugkomt. Daarin heeft hij al voorgesteld om gezamenlijke vakgroep overlegmomenten te hebben met de MAM-docenten en de methodiekdocenten om over de afstemming in gesprek te gaan.

In haar eigen lessen wil Annemarie Muskee eigenlijk structureel meer aandacht besteden aan de muzische grondhouding. Meer dan ze nu doet. Door aandacht te besteden aan MAM kunnen MAM en methodiek meer met elkaar verbonden worden. Nu laat ze dit aspect vaak bij de MAM-vakken liggen. Hoewel Taal meer een theoretisch en verbaal vak is zouden de methodiekdocenten wat haar betreft zich meer kunnen verbinden met MAM. De afstemming tussen deze twee groepen vindt ze dan ook erg relevant.

Als je meer samenhang wilt tussen de MAM-vakken en het vak methodiek, moet je volgens haar consequenter overleggen. *“Dat je de programma’s op elkaar afstemt en naar elkaar verwijst.”* Je kan het dan methodisch benaderen. Annemarie heeft hier een duidelijk beeld bij: *“Dat het echt een dieperliggende reden kan hebben om waarom je bijvoorbeeld niet in gesprek gaat, maar dingen gaat doen. Dan zou het meer samenhang hebben en kan je meer naar elkaar verwijzen. Dan moet je wel op de hoogte zijn van elkaars programma. Misschien moet je wel zover gaan dat je een deel van het programma samen gaat schrijven.”*

Overleg tussen de vakgroep vindt ze dan ook belangrijk. Bij elkaar presentaties geven kan een idee zijn, maar dan loop je volgens haar wel het gevaar dat je in algemeenheden blijft steken, terwijl je op een gegeven moment echt toe moet werken naar concrete lesprogramma’s.

In het interview komt een aantal keer naar voren dat er in de vakgroepen structureler vergaderd moet worden, dat er duidelijk doelen en visies moeten zijn, dat er meer structuur in de samenwerking moet komen en dat er vaste agenda’s zijn. Het komt eigenlijk steeds neer op structuur. Er zijn echter wel wat beperkingen waar de Methodiek-docenten tegen aanlopen. Zo is de wil er vaak wel en wordt het nut van een samenwerking en afstemming wel gezien, maar de werkdruk maakt dat dit soort dingen er vaak tussendoor schieten. Wat haar betreft mag er dan ook vanuit het management meer aangestuurd worden, dat de bijeenkomsten verplicht worden.

Tot slot hebben de kernopgaves hier ook mee te maken. Die kant moet je volgens haar ook wel steeds meer op. Daar is de afstemming en samenwerking wel, maar ook daar moet je oppassen dat niet iedereen zijn eigen ding gaat doen, dat het toch losse onderdelen worden. Vaak weten de vakken onderling vaak niet wat er inhoudelijk bij de ander gebeurt. Dan kan je niet naar elkaar verwijzen.

3.2 MAM-docenten over afstemming

In het voorgaande gedeelte is de visie van de methodiekdocenten op MAM beschreven en hebben ze hun visie op de afstemming met de MAM-vakken gegeven. In dit gedeelte komen de MAM-docenten aan het woord over hoe zij de afstemming tussen de MAM-vakken en het vak methodiek zien.

3.2.1 Huidige afstemming

Volgens Ben Manusama is de huidige afstemming tussen MAM en methodiek niet genoeg. Er is geen duidelijkheid over de doelen die beide disciplines hanteren. Hij krijgt het beeld dat er nu verondersteld wordt dat MAM meer zou moeten inpassen in methodiek, dat MAM-docenten meer moeten weten wat er bij methodiek gebeurt. En vanuit methodiek is de veronderstelling dat *“MAM er een onderdeel van is. (...) Daar heb ik moeite mee, dat MAM toch weer ingeslokt wordt, het onderdeel wordt van methodiek. Ik geloof dat MAM onderdeel is van methodiek, maar ook een op zichzelf staande methodiek”*.

Ook vindt Ben Manusama dat MAM inzetten bij het vak methodiek een lastig punt is. Want de methodiekdocenten gaan de muzische middelen dan instrumenteel inzetten. Ze werken dan vanuit een methode, zonder grondhouding. Toch moet er wel meer afstemming zijn vindt hij, want nu staan de vijf MAM-vakken naast methodiek en dat is voor de studenten onoverzichtelijk.

Charissa Bakema geeft aan niet goed te weten wat ze bij methodiek doen. Ze verwijst dan ook naar Gert André die volgens haar een belangrijke brug vormt tussen de MAM-vakken en het vak methodiek.

Vanuit het vak Muziek wordt nu niets samen gedaan met het vak methodiek volgens Annemieke Pungu. En over de afstemming van de MAM-vakken in het algemeen vindt ze het lastig om daar wat over te zeggen omdat ze geen goed beeld heeft van wat anderen met methodiek doen in hun lessen. Pieter Pols beschrijft dat er nu een project loopt met Martine Noordegraaf, lector van de opleiding SPH aan de CHE, waarin aangegeven is dat de docenten van de MAM-vakken en het vak methodiek graag meer willen samenwerken. Uitgangspunt hierbij is dat methodiek een basis vormt voor SPH. MAM kan daar als methodiek een onderdeel van zijn. Dat betekent dan niet dat de methodiekdocent MAM moet gaan geven, maar de methodiekdocent *“kan het wel in zijn algemene initiëren als zijnde een specifieke methodiek die je kan inzetten. De specifieke vaardigheden blijven bij de mam-docenten liggen.”*

3.2.2 Wensen rond de afstemming

Rond de afstemming tussen MAM en methodiek vindt Ben Manusama het belangrijk dat de docenten van elkaar weten wat ze doen, dat ze dezelfde termen gebruiken. Ben Manusama vindt dat de methodiekdocenten bescheidener moeten zijn met betrekking tot MAM. *“Ze moeten niet denken dat ze weten wat MAM is.”* Over de theorie en toepassing in het werkveld kunnen methodiekdocenten er in hun lessen naar verwijzen, maar het geven van MAM is iets dat echt door de MAM-docenten zelf gedaan moet worden. *“Als vakdocenten moeten we van elkaar begrijpen dat als ik aan de slag ga, dat het een op zichzelf staande methodiek is.”* Op het moment dat je de studenten duidelijk kan maken dat je vanuit MAM met een methodiek bezig bent en daarin met één mond spreekt kan je het samen meer methodisch aanpakken. In die zin ziet hij de samenwerking wel zitten.

Kort samengevat is het volgens hem belangrijk dat de student inziet hoe je MAM als grondhouding binnen andere methodieken kunt gebruiken. Daarnaast krijgen ze door de verschillende MAM-vakken zicht op hoe ze het als methodiek zelf kunnen inzetten.

Annemieke Pungu geeft aan dat ze heel graag meer afstemming met het vak methodiek zou willen. Het is belangrijk dat ze van elkaar weten wat de ander doet zodat er een vertaalslag gemaakt kan worden. Wat haar betreft zou je heel goed een methodiek kunnen nemen en kijken hoe je daarin muzisch zou kunnen werken. Het is goed om daar over na te denken, want volgens haar liggen daar wel mogelijkheden. *“Ik kan me voorstellen dat als je een methodiek die aangeleerd wordt bij het vak*

methodiek en die ondersteund wordt op een muzische manier, meer doorleefd wordt door een student. Dat een student het meer eigen maakt en dat er een persoonlijk intern proces op gang gezet kan worden bij de student.” Annemiek Pungu vindt de vraag in hoeverre er afgestemd kan worden tussen de MAM-vakken en het vak methodiek een ironische vraag. Want MAM impliceert dat het een methodiek is. Maar wat maakt dat het een methodiek is en moet je het in dat geval dan niet nog méér aanbieden als methodiek? Charissa Bakema zou het daar in de vakgroep graag over willen hebben.

Pieter Pols geeft aan dat de afstemming vooral in het belang van de student is, dat ze weten waarom ze de MAM-vakken en methodiek krijgen. En dat sluit aan op de attitude vraag. Want Pieter Pols vindt dat methodiek over de methodiek zelf gaat, maar ook over de houding. Op het moment dat je de MAM-vakken koppelt aan methodiek doe je ook een appèl op de attitude.

4. Conclusie

De methodiekdocenten onderschrijven beide het belang van MAM binnen de opleiding SPH en de kracht die MAM kan hebben in de hulpverlening. Beide hebben in de praktijk ervaren dat MAM een belangrijke aanvulling is op het verbale aspect in de hulpverlening, vooral bij kinderen. Ze zijn het er ook over eens dat MAM geen methodiek is omdat het niet specifiek genoeg is. Muzisch-agogisch is eerder een belangrijk middel dat je in kunt zetten op een methodische manier en heeft ook alles te maken met een muzische houding die een hulpverlener moet hebben.

De afstemming tussen de MAM-vakken en het vak methodiek vinden de methodiekdocenten erg belangrijk omdat de vakken elkaar kunnen aanvullen. Belangrijk is ook dat de theoretische onderbouwingen van de vakken goed is en dat studenten zicht krijgen op de functie van de MAM-vakken en methodiek. De afstemming is nu niet goed geregeld. Docenten benaderen het als losse onderdelen, waardoor er weinig inhoudelijk contact is. Er zou wat hen betreft dan ook meer structuur moeten komen in de overleggen, desnoods opgelegd vanuit het management. Er moet meer afstemming zijn en meer vakinhoudelijk met elkaar worden overlegd. Af en toe samen komen als vakgroepen is hierbij een optie.

De MAM-docenten hebben er niet allemaal zicht op in hoeverre er afgestemd wordt door de vakken. Er is geen duidelijkheid over de doelen en visie onderling. De MAM docenten vinden de afstemming belangrijk omdat het met name de studenten ten goed komt, maar vinden dat er wel afstand moet blijven tussen de vakken. Zo zouden de methodiekdocenten wel inhoudelijk naar MAM kunnen verwijzen, maar de specifieke vaardigheden zouden bij de MAM-docenten moeten blijven. Belangrijk is dat er samengewerkt wordt tussen de vakken zodat studenten inzicht krijgen in de methodieken zelf, maar ook hoe ze daarin muzische middelen kunnen inzetten.

De docenten van de methodiek- en MAM-vakken vinden inhoudelijke afstemming belangrijk, waarbij de eigenheid van de vakken niet in het gedrang komt. Er moet beter overlegd worden, meer zicht komen van wat de anderen doen, zodat er naar verwezen kan worden in de eigen lessen. Het is zelfs mogelijk om gezamenlijk programma's te schrijven. Een idee hiervoor is om een afspraak te plannen voor overleg, waarin de twee vakgroepen met elkaar kunnen afstemmen.

Bijlage B

MAM in de Minor Jeugdzorg

In welke mate kan de muzisch-agogische methodiek afgestemd worden binnen de Minor Jeugdzorg van de opleiding SPH aan de CHE?

1. Inleiding

In deze bijlage wordt kort gekeken naar een mogelijke afstemming tussen de Minor Jeugdzorg en de MAM-vakken. Hierbij zal naar twee facetten worden gekeken. Namelijk naar het belang van muzisch-agogische methodiek in de Jeugdzorg en het belang van Muzisch-agogische methodiek in de Minor Jeugdzorg. Dit onderscheid wordt gemaakt omdat het in eerste instantie belangrijk is om te weten of MAM überhaupt aanvullend is binnen de Jeugdzorg in het algemeen. Als daar namelijk geen sprake van is, is er ook geen reden om er binnen de Minor Jeugdzorg aandacht aan te besteden. Daarna zal gekeken worden in hoeverre MAM afgestemd moeten worden met de Minor Jeugdzorg. Om antwoord te geven op deze twee onderwerpen zal voornamelijk gebruik worden gemaakt van alle interviews die afgenomen zijn op de CHE. Dit zijn de vijf docenten van de MAM-vakken, de twee methodiekdocenten en tot slot een docent die zelf les geeft in de Minor Jeugdzorg, Annemarie Muskee. Verder zal er ook teruggegrepen worden naar de behandelde literatuur uit de voorgaande hoofdstukken.

2. Belang van MAM in de Jeugdzorg.

In hoofdstuk 2 van dit onderzoek wordt beschreven wat de muzisch-agogische methodiek is, en welke plaats dit inneemt binnen de hulpverlening in het algemeen.

In dat hoofdstuk wordt genoemd dat MAM het creatieve in de mens aanspreekt, en dat de mens daardoor tot verandering kan komen. Dit spelende, creatieve aspect is vooral bij kinderen nog terug te zien. Kinderen maken volop gebruik van creatieve processen om de wereld te ontdekken. Volwassenen daarentegen worden al gauw belemmert door prestatiedrang en het idee dat het nuttig moet zijn. Toch hebben ook volwassen voldoende creatieve vaardigheden om probleemoplossend, vormgevend en speels bezig te zijn. (Schurink, Terlouw, Manusama, & e.a., 2005) Gert André sluit daar op aan als hij zegt: *“een klein kind dat net geboren is heeft al allerlei verschillende manieren om zich te uiten. Muzisch agogisch is een manier van uiten. Alleen in de grotemensenwereld vernauwt zich dat eigenlijk allemaal tot het cognitief verbale.”* Aangezien in de Jeugdzorg voornamelijk kinderen van 0 t/m 18 jaar zitten, uitzondering daargelaten, kan gesteld worden dat juist voor deze doelgroep MAM een belangrijk middel kan zijn in het hulpverleningsproces.

Verder stellen de MAM-docenten in het visiestuk dat *“muzische middelen de optimale mogelijkheden bieden om bij de cliënt aan te sluiten. Dit aansluiten is zelfs een voorwaarde om te komen tot een goede hulpverleningsrelatie. Standaardoplossingen en –methodieken dienen te alle tijden aangepast te worden aan de cliënt en zijn/haar leefwereld, wil de hulpverlening kans van slagen hebben. MAM is als zodanig een goede ingang voor alle vormen van hulpverlening en getuigt van respect voor elk individu.”* (Schurink, Terlouw, Manusama, & E.A., 2005)

Gert André stelt dan ook dat het onmogelijk is dat er groepsleiders zijn op een leefgroep of semi-residentiële groep die het langer dan een jaar volhouden om zonder MAM te werken. *“Met kinderen sowieso niet, want kinderen moeten spelen dus je speelt mee en je gaat het spel gebruiken, en*

verbeelding speelt een belangrijke rol bij de kinderen.” Als kinderen ouder worden beginnen ze het speelse wat kwijt te raken, maar ook zij hebben het volgens Gert André hard nodig om creatief en speels bezig te zijn. Annemarie Muskee beaamt dit. Zij heeft in haar werk als groepsleider ervaren dat MAM een uiterst belangrijk middel is in de Jeugdzorg.

Annemieke Pungu sluit hier op aan. Vooral in de Jeugdzorg kan het gebruik van MAM effectief zijn.

“Je kan een leuke sportactiviteit bedenken voor kinderen of jongeren (...)maar het is natuurlijk de kunst om die middagvulling zo in te vullen zodat het ook nog ondersteunend is voor een groepsproces of voor individuele doelen. En dat je dat weet te benoemen en ook weet te vormen en ook weet te pakken.” Pieter Pols geeft zelfs aan dat het juist nog vaker, bewust zou moeten worden in gezet in de Jeugdhulpverlening. Vaak is bij groepsleiding wel de grondhouding aanwezig en worden er ook wel muzische dingen gedaan, maar het methodische aspect zou meer aandacht moeten krijgen. Dan zou er nog meer uit te halen zijn.

3. Belang van MAM binnen de Minor Jeugdzorg.

Annemarie Muskee geeft aan dat er binnen de Minor Jeugdzorg minimaal aandacht wordt besteed aan MAM. Dit komt met name omdat er voor de Minor maar een beperkt aantal uren beschikbaar is en er veel aspecten uit de Jeugdzorg zijn die aandacht vragen. Ze ziet wel het belang van het gebruiken van MAM in de Minor Jeugdzorg, maar dat is niet in te passen in de beschikbare tijd. Daar komt bij dat als je echt met MAM aan de slag wilt gaan, je daar veel tijd voor nodig hebt, want je kunt dit niet in een uur aanleren. Dan geeft ze liever aandacht aan andere thema's.

Een andere reden om MAM niet af te stemmen met de Minor Jeugdzorg is dat MAM ook al in de Major wordt gegeven. Daar zou het voldoende in terug moeten komen. *“Studenten kunnen dan zelf wel de slag maken om dat in de jeugdzorg toe te passen.”* Charissa Bakema sluit zich daar bij aan. Ze vraagt zich ook af wat de toevoeging zou zijn van MAM in de Minor Jeugdzorg. Ze is bang dat als je het teveel gaat versnipperen het voor studenten niet meer duidelijk is wat MAM nu eigenlijk is. Daarnaast geeft Annemarie Muskee aan dat ze zelf heeft ervaren dat je MAM ook tijdens het werk kan leren.

Op dit moment is er binnen de Jeugdzorg sprake van een uitstroomprofiel. *“De overheid bepaalt wat we in de minor Jeugdzorg moeten leren aan studenten. Van hogerhand wordt dat steeds meer bepaald omdat men wil dat er in de jeugdzorg meer kwaliteit komt. Dus de overheid zegt wat er binnen de hogeschool aangeleerd moet worden en daar komt MAM minder in voor.”* Zelfs al worden alle bovengenoemde problemen opgelost en komt er meer tijd voor MAM binnen de Minor Jeugdzorg, dan is het nog steeds niet mogelijk omdat de overheid bepaalt wat er moet gebeuren. De Minor Jeugdzorg bestaat altijd uit MWD'ers en SPH'ers. Om te voorkomen dat de Minor Jeugdzorg teveel naar MWD schuift gaat Annemarie Muskee volgend jaar samenwerken met Paul Sondervan. Hij is zelf SPH'er. De Minor Jeugdzorg is in ontwikkeling en ziet daarin wel het belang van MAM. Het is alleen praktisch niet goed te regelen. *“De Minor Jeugdzorg is bij uitstek een minor die tijd nodig heeft om zich goed te ontwikkelen. Toegepaste psychologie staat wel en het is helder hoe dat gebruikt kan worden. Terwijl de jeugdzorg constant verandert en omdat er twee stromingen zijn binnen de minor. Het is altijd zoeken naar hoe ga je daar onderwijs in geven.”*

4. Conclusie

Het is duidelijk dat MAM thuishoort in de Jeugdzorg. Bij deze doelgroep is het spelende, creatieve nog terug te zien. Kinderen maken nog volop gebruik van creatieve processen om de wereld te ontdekken. Daarnaast stelt Gert André dat het onmogelijk is dat er groepsleiders zijn op een leefgroep of semi-residentiële groep die het langer dan een jaar volhouden om zonder MAM te werken. Verschillende docenten kunnen vanuit hun werkervaring zeggen dat MAM een uiterst belangrijk middel is in de Jeugdzorg.

Binnen de Minor Jeugdzorg wordt de relevantie van MAM ook onderschreven. Toch wordt er in de praktijk maar minimaal aandacht aan besteed. Dit heeft onder andere te maken met het beperkt aantal uren die beschikbaar zijn en de andere relevante thema's die ook besproken moeten worden. Daarnaast vormt MAM al een onderdeel van de Major en studenten moeten, volgens de docenten ook zelf in staat zijn om de opgedane kennis in de Major ook in de Jeugdzorg te gebruiken. Daarnaast bepaalt de overheid voor een groot deel wat er in de lessen aan bod moet komen. Het belang is er in beide gevallen, maar om MAM binnen de Minor Jeugdzorg vorm te geven is praktisch niet haalbaar.

Bijlage C:

Interviewvragen

1. Interviewvragen MAM-docenten op de CHE

Deelvraag 3

1. Wat is de muzisch-agogische methodiek en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH?
2. Kunt u in twee zinnen een definitie van MAM geven?
3. Wat is de (beroeps)relevantie van MAM volgens u binnen SPH?
4. MAM wordt vaak omschreven als een grondhouding, maar ook als methodiek. Hoe ziet u MAM? Is MAM een grondhouding die gebruikt wordt binnen andere methodieken als middel, of moet MAM ingezet worden als een op zichzelf staande methodiek met als doel de cliënt te helpen?
5. Wat maakt u vak relevant binnen Muzisch-agogische Methodiek (visie)?
 - a. Waar is deze visie op gebaseerd?
 - b. In hoeverre is deze visie afgeleid van het Visiestuk uit 2005?
6. Hoe wordt aan deze visie vorm gegeven binnen de toetsing en de lessen?
7. Welke (doel)stellingen gebruiken de docenten van dit vak om inhoud te geven aan de lessen?
 - a. Zijn deze doelen volgens u hetzelfde als bij de andere muzische vakken?
 - b. Waar zijn deze doelen op gebaseerd?
8. Hoe worden de doelen vormgegeven binnen toetsing en lessen?

Deelvraag 4

9. Wat is volgens u inhoudelijk methodisch samenwerken?
10. Welke aspecten zijn hierin belangrijk?
11. Wordt er gebruik gemaakt van een mission-statement en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
12. Wordt er gebruik gemaakt van een vakgroep (overleg) en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
13. Wordt er gebruik gemaakt van een coördinator en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
14. Wat zijn redenen om inhoudelijk methodisch samen te werken met de andere MAM-vakken?
15. In hoeverre werkt het MAM-vak inhoudelijk methodisch samen met de andere vakken bij het aanbieden van muzisch-agogische methodiek aan SPH-studenten op de CHE?
16. Hoe ziet deze inhoudelijk methodische samenwerking er uit?
17. Hoe vaak is er overleg tussen de vakken en op welke wijze?
 - a. Waarom is dit overleg opgezet?
18. Wat is het doel van het overleg?
 - a. Is er zicht op het behalen van dit doel? En zo ja, in welk tijdsbestek?
19. In hoeverre is het overleg helpend voor de samenwerking tussen de verschillende MAM-vakken?
20. Is er een bepaalde plan van aanpak voor een heldere samenwerking?
 - a. Zo ja, in hoeverre is dit helpend?
 - b. Zo nee, in hoeverre zou dit helpend kunnen zijn?
21. Welke middelen gebruiken jullie in de samenwerking?

22. Op welke wijze wordt er door de MAM-vakken met elkaar gecommuniceerd?
23. Wordt er vanuit de MAM-vakgroep extern (CHE, studenten) gecommuniceerd?
24. Zo ja, zijn hier duidelijke afspraken over gemaakt?
 - a. Zo nee, vindt u dat nodig?
25. In hoeverre wordt door de vakgroep MAM nog gewerkt aan de hand van het visiestuk uit 2005?
26. In hoeverre worden de readers in samenwerking met de andere vakken samengesteld?
27. In hoeverre is de toetsing van de vakken afgestemd op de andere MAM-vakken?
28. In hoeverre vullen de MAM-vakken elkaar inhoudelijk methodisch aan? (Complementair)
 - a. In welke mate is dit op het gewenste niveau?
 - b. In hoeverre kan een MAM-vak zijn eigenheid, binnen de vakgroep MAM, behouden?
29. Is er bekend wat de andere vakken aan lesstof gebruiken binnen de lessen?
30. In hoeverre wordt er gebruik gemaakt van lesstof van andere MAM-vakken?
31. Hanteren jullie dezelfde begrippen, en hebben deze dezelfde betekenis?
 - a. In hoeverre is hier zicht op?
 - b. In hoeverre is hier behoefte aan?
32. Wordt er door de vakken lesstof verdeeld, zodat de studenten alle vakken samen als geheel kunnen zien?
33. Wat zou u als cijfer geven aan de huidige samenwerking binnen de MAM-vakgroep?
 - a. Wat is de reden van dit cijfer?
34. Wat gaat er goed binnen de huidige samenwerking?
 - a. Wat zijn de mogelijkheden binnen de huidige samenwerking?
 - b. Wat zijn de beperkingen waar jullie tegen aan lopen binnen de huidige samenwerking?
 - c. Wat zijn de wensen als het gaat om samenwerking binnen de MAM-vakgroep?

Bijlage A

35. In hoeverre wordt MAM afgestemd met het vak methodiek?
36. Hoe zou de afstemming tussen MAM en methodiek moeten zijn?
37. In hoeverre is deze afstemming wenselijk voor de MAM-vakken?
38. In welke mate zou de afstemming tussen MAM en methodiek de student ten goede komen?

Bijlage B

39. In hoeverre is MAM onderdeel van de jeugdzorg binnen het werkveld van de beginnende professional?
40. Op wat voor manier zou MAM een belangrijke rol kunnen spelen binnen de jeugdzorg?

2. Interviewvragen met docenten op andere hogescholen

Deelvraag 3

1. Wat is de muzisch-agogische methodiek en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH?
2. Kunt u in twee zinnen een definitie van MAM geven?
3. Wat is de (beroeps)relevantie van MAM volgens u binnen SPH?
4. MAM wordt vaak omschreven als een grondhouding, maar ook als methodiek. Hoe ziet MAM? Is MAM een grondhouding die gebruikt wordt binnen andere methodieken als middel, of moet MAM ingezet worden als een op zichzelf staande methodiek met als doel de cliënt te helpen?

Deelvraag 4

5. Wat is volgens u inhoudelijk methodisch samenwerken?
6. Wat zijn redenen om inhoudelijk methodisch samen te werken met de andere MAM-vakken?
7. Welke aspecten zijn hierin belangrijk?
8. Wordt er gebruik gemaakt van een mission-statement en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
9. Wordt er gebruik gemaakt van een vakgroep (overleg) en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
10. Wordt er gebruik gemaakt van een coördinator en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
11. Wordt er gebruik gemaakt van een mission-statement en wat is de waarde hiervan binnen de inhoudelijk methodische samenwerking tussen de MAM-vakken?
12. Welke andere aspecten zijn belangrijk bij een inhoudelijke methodische samenwerking?
13. In hoeverre werken de MAM-vakken onderling inhoudelijk methodisch bij het aanbieden van Muzisch-agogische methodiek aan SPH-studenten?
14. Hoe ziet deze samenwerking eruit?
15. In hoeverre maken jullie gebruik van een mission statement/visiestuk om de gezamenlijke visie in de praktijk voor ogen te houden?
16. Hoe vaak is er overleg tussen de vakken en op welke wijze?
 - a. Als er overleg is: Waarom is dit overleg opgezet?
 - b. Wat is het doel van het overleg?
 - c. Is er zicht op het behalen van dit doel? En zo ja, in welk tijdsbestek?
17. In hoeverre is het overleg helpend voor de samenwerking tussen de verschillende MAM-vakken?
18. Is er een bepaald plan van aanpak voor een heldere samenwerking?
19. Zo ja, in hoeverre is dit helpend?
 - a. Zo nee, in hoeverre zou dit helpend kunnen zijn?
 - b. Welke middelen gebruiken jullie in de samenwerking?
20. Hoe is de communicatie naast de vaste overlegmomenten geregeld tussen de verschillende MAM-vakken?
21. Is er bekend wat de andere vakken aan lesstof gebruiken binnen de lessen?
22. In hoeverre wordt er gebruik gemaakt van lesstof van andere MAM-vakken?
23. Hanteren jullie dezelfde begrippen, en hebben deze dezelfde betekenis?
 - a. In hoeverre is hier zicht op en behoefte aan?
24. Wordt er door de vakken lesstof verdeeld, zodat de studenten alle vakken samen als geheel kunnen zien?
25. In hoeverre worden readers in samenwerking met de andere vakken samengesteld?
26. In hoeverre is de toetsing van de vakken afgestemd op de andere MAM-vakken?
27. In hoeverre vullen de MAM-vakken elkaar inhoudelijk methodisch aan? (Complementair)

- a. In welke mate is dit op het gewenste niveau?
- b. In hoeverre kan een MAM-vak zijn eigenheid, binnen de vakgroep MAM, behouden?
- 28. Wat zou u als cijfer geven aan de huidige samenwerking binnen de MAM-vakgroep?
 - a. Wat is de reden van dit cijfer?
- 29. Wat gaat er goed binnen de huidige samenwerking?
 - a. Wat kan er beter binnen de huidige samenwerking?
- 30. Wat zou u aan uw collega's aan de Christelijke Hogeschool Ede mee willen geven uit eigen ervaring als het gaat om samenwerking tussen verschillende MAM-vakken? (succesfactoren)

Bijlage A

- 31. In hoeverre wordt MAM afgestemd op het vak methodiek op jullie hogeschool?
- 32. In hoeverre is deze afstemming wenselijk voor de MAM-vakken?
- 33. Hoe zou de afstemming tussen MAM en methodiek moeten zijn?
- 34. In welke mate zou de afstemming tussen MAM en methodiek de student ten goede komen?

Bijlage B

- 35. Is er op uw hogeschool een specialisatie minor richting Jeugdzorg?
- 36. In welke mate wordt MAM geïntegreerd binnen deze specialisatie?
- 37. In hoeverre zou MAM ook binnen andere vakken en specialisaties geïntegreerd moeten worden?

3. Interview vragen methodiekdocenten.

1. Wat is de muzisch-agogische methodiek en de relevantie daarvan binnen de opleiding SPH?
2. Wat is de relevantie van MAM volgens u binnen SPH?
3. MAM wordt vaak omschreven als een grondhouding, maar ook als methodiek. Hoe ziet u MAM? Is MAM een grondhouding die gebruikt wordt binnen andere methodieken als middel, of moet MAM ingezet worden als een op zichzelf staande methodiek met als doel de cliënt te helpen?
4. Wat is de visie van uw vak op MAM, die u door middel van de lessen door wilt geven aan de
5. studenten?
 - d. Waar is deze visie op MAM op gebaseerd?
 - e. Hoe wordt aan deze visie op MAM vorm gegeven?
 - f. Welke plek neemt MAM in binnen de toetsing en de lessen van methodiek?
6. Wat is volgens u inhoudelijk methodisch samenwerken als het gaat om samenwerken tussen verschillende vakken op een hogeschool?
 - a. Welke aspecten zijn hierin belangrijk?
7. In welke mate hecht methodiek waarde aan de muzisch-agogische methodiek?
8. In hoeverre zijn de docenten methodiek zelf bewust van MAM en hun handelen daarin?
 - a. Welke plek nam MAM voor u in binnen het werkveld waarin u actief bent geweest?
 - b. In hoeverre brengt u tijdens de lessen MAM over op de studenten?
9. In hoeverre is afstemming tussen MAM en methodiek relevant vanuit het vak methodiek?
10. Hoe zou die eventuele afstemming eruit kunnen zien?
11. In hoeverre zou een overleg tussen de vakgroep MAM en het vak methodiek nodig zijn, om tot een betere afstemming te komen?
12. Welke vorm zou zo'n overleg moeten krijgen?
 - a. Hoe vaak?
 - b. Welke vorm van communicatie?
 - c. In hoeverre is daar dan een plan van aanpak voor nodig?

4. Interview vragen docent Jeugdzorg

1. Kunt u in twee zinnen een definitie van MAM geven?
2. Wat is de relevantie van MAM volgens u binnen SPH?
3. MAM wordt vaak omschreven als een grondhouding, maar ook als methodiek. Hoe ziet u MAM? Is MAM een grondhouding die gebruikt wordt binnen andere methodieken als middel, of moet MAM ingezet worden als een op zichzelf staande methodiek met als doel de cliënt te helpen?
4. Wat is de visie van uw vak op MAM, die u door middel van de lessen door wilt geven aan de studenten?
 - a. Waar is deze visie op MAM op gebaseerd?
 - b. Hoe wordt aan deze visie op MAM vorm gegeven?
 - c. Welke plek neemt MAM in binnen de toetsing en de lessen van methodiek?
5. Wat is volgens u inhoudelijk methodisch samenwerken als het gaat om samenwerken tussen verschillende vakken op een hogeschool? ?
 - a. Welke aspecten zijn hierin belangrijk?
6. In welke mate hecht methodiek waarde aan de muzisch-agogische methodiek?
7. In hoeverre zijn de docenten methodiek zelf bewust van MAM en hun handelen daarin?
8. Welke plek nam MAM voor u in binnen het werkveld waarin u actief bent geweest?
9. In hoeverre brengt u tijdens de lessen MAM over op de studenten?
10. In hoeverre is afstemming tussen MAM en methodiek relevant vanuit het vak methodiek?
 - a. Hoe zou die eventuele afstemming eruit kunnen zien?
11. In hoeverre zou een overleg tussen de vakgroep MAM en het vak methodiek nodig zijn, om tot een betere afstemming te komen?
12. Welke vorm zou zo'n overleg moeten krijgen?
 - a. Hoe vaak?
 - b. Welke vorm van communicatie?
 - c. In hoeverre is daar dan een plan van aanpak voor nodig?
13. Kinderen zijn vrij ontvankelijk voor creatieve manieren van hulpverlening. In hoeverre wordt dit geleerd aan de studenten van de minor Jeugdzorg?
14. Hoe ziet de jeugdzorg het gebruik van MAM?
15. Is MAM een belangrijk onderdeel van de Jeugdzorg?

Bijlage D: Kernlabels

1. Kernlabels deelvraag 3

Kernlabel	Sub label
Wat is MAM?	Visie op MAM Relevantie van MAM (-vak) binnen SPH
Vakgebonden visie en -doel	Visie van het vak binnen toetsing en lessen, kennis van visiestuk Doelstellingen van het vak

Visie op MAM

Gert André

- Een klein kind dat net geboren is heeft het al allerlei verschillende manieren om zich te uitten. Muzisch agogisch is een manier van uitten. Alleen in de grote mensen wereld vernauwt zich dat eigenlijk allemaal tot het cognitief verbale.
- Dan zie je dat mensen die vastgelopen zijn, je met allerlei muzische middelen, zoals grapjes, verhalen of spel en ook hele grote dingen en zo spreek je die andere talen weer aan waardoor kinderen zich gaan ontwikkelen en mensen om kunnen gaan met hun moeite.
- Ik vind eigenlijk dat MAM niet bestaat in die zin, en dat is wel fundamenteel. MAM zou moeten zijn muzisch-agogisch werken, en dat kun je methodisch inzetten.
- In mijn denken is muzisch agogisch een van de belangrijkste middelen die je ter beschikking hebt. Het is dus niet zozeer een methodiek, maar je kunt het overal gebruiken.
- Het gevaar dat als je het een methodiek noemt zoals competentiegericht werken, dan kun je zeggen van nu gebeurt er iets en ga ik het doen, dat is een methodiek, een vorm die helemaal uitgewerkt is.
- Dus in die zin is het voor mij geen methodiek, maar een hoofdmiddel.
- Muzisch agogisch kun je op drie verschillende lagen doen. Op het recreatieve niveau kun je muzisch bezig zijn. De bovenste laag is therapeutisch, dat je het inzet als therapie. Daartussen zit een gebied, dat is agogisch en in dat gebied gebruik je dat eigenlijk.
- Dus van het kleine in het alledaagse tot het opzetten van een muzische middag in de vakantie is allemaal muzisch agogisch.
- In mijn theorie is het, en dat zit bij Taal en verbeelding ook, het creatieve van de mens is juist datgene waarin we op God lijken. God zei, laten we ons mensen maken naar ons beeld. Het ultieme wat God kan is scheppen.
- Het gaat dus niet alleen om in te zetten als hulpverlener, in creativiteit kun je elkaar ook ontmoeten. En omdat het zo bij die mens hoort is het voor mij vanzelfsprekend dat je het gebruikt in die hulpverleningsrelaties.
- Je kunt kijken naar de soort situatie of vraag die er is en kijken wat daar dan bij past. Je kunt kijken naar wie jou cliënt is, naar hoe die zich daarin zou kunnen uitten en je kan kijken waar jezelf vaardig in bent.
- Dus in mijn opzicht is de basis van alle methodiek, methodisch handelen. Dat pak ik erbij en dan kan ik, competentie gericht werken, maar dan kan ik vanuit mijn grondhouding het muzische meenemen daarin.
- MAM is eigenlijk een soort SRV vak. Sociaal relationele vaardigheden, daar hoort MAM in

thuis. Dat is die grondhouding, maar voornamelijk de grondhouding in de dingen die je samen doet.

- MAM is communicatie.
- Ik denk dat het ontbreekt aan een kader. Een werkelijk kader waarin mensen ook iets kunnen. Om te roepen dat het een methodiek is, is vragen om een kader. Een belijning zeg maar. Waarmee je kunt zeggen: dit is het en zo belangrijk is het.
- En als die er is, is die voor de MAM docenten vaak niet passend. Of hij beknelt, of hij geeft teveel ruimte. Het is misschien hetzelfde als wij met methodiek gedaan hebben. Het begrippen kader van methodisch handelen en methodiek, bespreken en vastleggen. Misschien zou dat binnen MAM ook iets dergelijks gedaan moeten worden.
- Als ik zeg dat God ons als creatief wezen geschapen heeft en dat wij nou net in die creativiteit op Hem lijken en ons daarin verschillen van andere wezens, dan zeg ik dat iedereen muzisch in zijn grondhouding heeft zitten als mens. Zo wordt je geboren met al die uitingsvormen van creativiteit.

Ben Manusama

- Mam binnen de hulpverlening dat is al het leren waar spelen en ervaring bij betrokken is. Spelen en ervaring die voorafgaat aan de duiding.
- Door spel. Daar bedoel ik niet zozeer mee een spel spelen, maar door te appelleren in het spelende in de mens. De mens is geneigd tot spelen en spel, bijna al het gedrag is spelen.
- Bijna al het gedrag is spelen. Dat is vervolgens gestructureerd. Dat is nodig want anders worden we gek.
- Je leert thuis eerst te denken en dan te doen. Dat is raar want we doen vaak eerst voor we denken. Op dat gebied zit MAM daar maak je gebruik van.
- Muzisch is eigenlijk het verkeerde woord. We moeten ludisch gebruiken. Muzisch verwijst naar de kunstmiddelen, maar we bedoelen eigenlijk ludisch, spelenderwijs.
- We moeten loskomen dat we denken dat muzisch het maken van een schilderij is of het spelen van een toneelstuk is, maar de manier van interactie, contact maken, sfeer maken, ruimte creëren, dat valt onder MAM.
- Je moet direct reageren op wat er nu gebeurt. Iemand zegt en doet wat en ik moet reageren. Vaak doe je dat op een muzische manier. Te spiegelen, humor, dat zijn interventies die ik muzisch noem.
- Het is dus een grondhouding die wij zouden moeten terugwinnen. Ik denk zelf dat er door de verlichting, de rede, de ratio, zoals onze samenleving is opgebouwd is dat vooral op de achtergrond komen te staan.
- Als je uitgaat van het ludische, het spelende dat je wilt activeren zou het best kunnen dat je MAM integreert terwijl je systeemgericht werkt, als middel.
- Als ik moet kiezen kan je beter die grondhouding hebben en minder methodisch doorhebben wat je doen en dat je het methodisch op een rijtje hebt en die grondhouding mist.
- Ik probeer studenten er bewust te maken van de theoretische onderbouwing. Dat wordt steeds meer.
- Dat is de zwakte en kracht van MAM, . Iedereen kan een hoedje vouwen, maar onze studenten krijgen te weinig les in op welke manier het op dat moment goed is om dat zo te doen.
- Het liefst zou ik op de grondhouding zitten, maar ik zou meer willen dat ze leren doorvragen. Daar heb je theorie voor nodig.

Charissa Bakema

- Het heeft te maken met een basishouding die je als mens inneemt ten opzichte van anderen, dus de muzische houding of de muzisch ludische houding.
- Het is dat je leert om op een creatieve manier te reageren. Dat is een basishouding.

- Het tweede is dat je heel bewust muzische activiteiten in kan zetten om bijvoorbeeld met een cliënt te werken. Dan geef je het een heel duidelijke richting, dan zet je het in een duidelijke structuur.
- Ik noem dat altijd dat je beschikbaar bent voor verassingen, voor het wonderlijke.
- Als je een cliënt de kans kan bieden dat wegen weer open gaan, dus dat ze weer verder kunnen, dan denk ik dat je heel veel bijdraagt. Ik denk dat dat dus heel goed kan, juist vanwege die creativiteit te gebruiken.
- Je kunt het dus ook inzetten. Methodes die je kunt gebruiken. Dan maak je gebruik van allerlei materialen en disciplines.
- De grondhouding is de manier waarop je naar een situatie kijkt, of naar een mens kijkt.
- Dan zet ik het heel instrumenteel in om iets te leren. Dus we gaan het oefenen met elkaar, dus wat is de eerste stap, hoe gaan we dat doen. Wat is de tweede stap, wat is de derde stap.
- Naar mijn idee is het binnen die tijd binnen die hele mam groep een besef gekomen: het is een grondhouding, basishouding van mensen. Ook wel van hoe je de activiteiten in kan zetten om met cliënten te werken. Dus die beide kanten is er.

Annemieke Pungu

- Op een muzische manier contact aan durven gaan met je cliënt, om daar de cliënt te helpen een ander zicht te krijgen op zijn werkelijkheid. In zijn werkelijkheid, heeft een cliënt vaak een scheef beeld of zit hij ergens vast.
- En muzisch-agogische methodiek helpt je om op een creatieve manier, op een andere manier tegen die werkelijkheid aan te kijken om andere gedragspatronen in te zetten.
- Je hebt een muzische grondhouding, maar je kan ook heel goed creativiteit in muzische middelen, heel doelbewust, heel procesgericht inzetten, en dan wordt het een methodiek.
- Dan is de vraag, wat is methodiek, wat is een definitie voor een methodiek, dat is nu dan een logische vraag. Dus ik weet niet of je het als je het echt aan de hand van een definitie van methodiek, of je het dan nog steeds een methodiek zou kunnen noemen, dat zou een ander onderzoek zijn denk ik.
- Ik zie wel degelijk een verschil tussen oog hebben voor het speelse van de cliënt en daarop aansluiten, en creativiteit of muzische middelen doelbewust inzetten, en procesgericht inzetten. Om een behandeldoel te behalen of om een gedragsverandering in te zetten of wat dan ook.

Pieter Pols

- Volgens mij is mam de krent in de pap voor de SPH'er die een extra middel in handen heeft om in contact te zijn met de cliënten en afhankelijk van het doel van de cliënten met dat middel ook de doelen kan bereiken. Zou ook zonder kunnen, maar ik denk dat je met MAM meer in handen hebt.
- Waar MAM volgens mij over gaat is dat je dat bewust inzet en dat zit dan in de kleinste dingen, maar dan bewust.
- Vanuit de literatuur komen we ook tegen dat MAM een methodiek is, maar ook een bepaalde grondhouding, wat is volgens jou de balans? Dat is ook de worsteling die we als vakgroep hebben. Gaan we het nou vooral naar het management toe zeggen het is een methodiek. Onderscheiden ten opzichte van andere methodieken of is het meer een attitude, beroepshouding. Wat mij betreft zit het er tussenin.
- Dan gaat het over specifieke vaardigheden. Maar het is zeker ook een beroepshouding.
- Dan kom ik uit bij die bewustwording, bewustzijn van mogelijkheden om net iets anders te benaderen dan alleen de verbale informatie.
- We bieden verschillende MAM-vakken gedurende de gehele SPH opleiding. Voorwaarde is dat je die haalt. Ons idee daarbij is dat je dan per definitie zoveel mee krijgt, dat je het wel moet gebruiken. Je dwingt min of meer een beetje, je dwingt ze om daar mee bezig te gaan.

Uiteindelijk is het aan de student zelf als hij klaar is of je dat helemaal over boort gooit of dat hij er toch mee door gaat.

- Als wij als vakgroep ervoor kiezen om het niet meer als methodiek te zien, ben ik bang dat je daar mee ook verliest als vaardigheid op zich, dan hoeft je dat namelijk ook niet meer te trainen. Dan integreer je dat, met als gevolg dat mijn collega psychologie spel en sport gaat geven.

Relevantie van MAM (-vak) binnen SPH

Gert André

- Taal betekent contact.
- Taal is wat tussen mensen gebeurt. Dieren en alle lagere scheppingssoorten, praten niet, hebben wel contact maar praten niet. Zij communiceren wel, er is ook een mate van contact. Maar wij kunnen dingen met taal doen die dieren niet kunnen.
- Taal staat niet op zichzelf als een informatie module je, zoals daar kun je kennis mee overdragen, maar taal is verbeelding.
- Volgens mij begint je creativiteit bij taal vaak, en is ook een van de belangrijkste middelen om samen creatief te zijn. Het is meer dan alleen maar cognitief denken.

Ben Manusama

- MAM is in die mate relevant dat als je begrijpt dat een mens ruimte nodig heeft, zijn ruimte spelenderwijs kan vinden.
- Enorm. Ik denk dat elke methodiek in principe vorm krijgt op een muzische manier.
- We zitten in communicatie veel op het relationele. Het relationele, de ontmoeting want daar gaat het om, dat is typisch iets wat je via MAM extra kan versterken.
- Het begint bij de grondhouding.
- Ik denk dat elk mens een muzische grondhouding heeft. Het hangt ook een beetje af van waar je in Kolb zit. Een denker kan voelen en een doener kan denken. Bij de ene is het makkelijker te activeren.
- Ieder mens is ludisch.
- Ieder mens kan voelen, tenzij je een aandoening hebt. Uitgaande van de gezonde mens: ieder mens voelt, heeft verlangens, ieder mens wil liefde geven en ontvangen. Dat kan alleen door het muzische.
- Als je met mensen gaat werken en je hebt een doel voor ogen. Het mooie is als het doel van de cliënt vandaan komt. Op dat moment moet je methodisch kunnen werken, dan moet je het niet lukraak inzetten. De sturing en de doelen liggen vast, maar hoe je er invulling aan geeft, pas je per keer per persoon aan.

Charissa Bakema

- Binnen een team ben je sowieso als muzisch agogische werker iemand die zorgt voor mogelijkheden, waar het team denkt dat de weg gesloten is.
- Als je een cliënt de kans kan bieden dat wegen weer open gaan, dus dat ze weer verder kunnen, dan denk ik dat je heel veel bijdraagt. Ik denk dat dat dus heel goed kan, juist vanwege die creativiteit te gebruiken.
- Daar zit weer dezelfde houding in, je hebt sowieso naar je cliënten als naar je team. Je hebt je dus eigen gemaakt hoe je in het leven staat, maar ook hoe je met mensen om wilt gaan. En je hebt dat je er soms bewust in kan kiezen.

Annemieke Pungu

- Je zou een creatief proces aan moeten gaan als je een probleem in kaart wil krijgen en ook alternatieven voor een probleem gaat zoeken. Dat is standaard een creatief proces.
- Want je gaat alternatieven verzinnen, je gaat uiteindelijk een keus maken, die uitproberen,

lukt dat niet, dan ga je weer kijken, wat zijn alternatieven.

- Dus ik denk dat je daar als hulpverlener, dat je moet kunnen dat je dus even buiten je eigen denkkaders zou moeten denken. Het is niet altijd een standaard oplossing voor je probleem. Het is niet altijd een standaard methodiek die je los kan laten op je cliënt.
- Een goeie hulpverlener zal moeten leren kijken naar een cliënt op een creatieve manier. Alternatieven zien, mogelijkheden zien. En dat is denk ik vooral wat je leert binnen MAM. Ga maar eens op een spelende manier met een cliënt op.

Pieter Pols

- Dat het een meerwaarde geeft, een plus geeft op de gewone vaardigheden van die groepswerker, dat is de beroepsrelevantie.
- De creativiteit in de breedste zin van het woord, daar doet niet iedereen een appel op, of heeft het van zichzelf niet per definitie.

Visie van het vak binnen toetsing en lessen.

Gert André

- Taal is een in de MAM een basisgebeuren. Spel zonder taal kan al bijna niet. Waar mensen zijn is taal.
- Creativiteit is ook durven, over je eigen grenzen durven gaan en dat heb je als hulpverlener rete hard nodig, want je hebt een cliënt voor je zitten en die heeft al van alles geprobeerd en die heeft jou nodig om een nieuwe stap te zetten.
- Dat out-of-the box denken is belangrijk.
- We proberen een basis te leggen in het veranderende denken. Je moet anders gaan kijken naar andere mensen.
- Besef je dan dat jij in een gesprek ook een bepaald beeld in je hoofd vormt, en als je dat dan zegt wees je er dan bewust van dat het bij de cliënt weer heel andere beelden oproept.
- Verbaal zijn we juist heel erg verpest. Want wat er bij verbaal vaak bedoeld wordt is rationeel cognitief. Alleen maar in die ene hersenhelft zitten, analyseren oplossingen aandragen.
- Maar creatief taalgebruik daar zijn we helemaal niet meer zo goed in. Als je kinderen ziet die zijn daar veel makkelijker in, die hebben alle talen nog.
- Gelijk dat als je zegt dat hulpverleners teveel lullen en luisteren, ga dingen doen en er ontstaat een hele andere situatie.

Ben Manusama

- Wie beelden maakt geeft betekenis en onderzoekt ook die betekenis. Wie beelden maakt krijgt grip op zijn omgeving.
- Je moet snappen waarom je nu dit inzet, daar heb je theorie voor nodig. het gaat erom dat ik weet waarom ik dit nu ga doen.
- Het is een manier om betekenis te geven aan je omgeving, aan de omstandigheden.
- Wij leven in een beeldcultuur, we denken eerder in plaatjes dan in praatjes. We moeten dan ook snappen hoe een beeld in elkaar zit.
- Verder maakt beeldend werken omdat je vanuit muzisch kijken altijd de proceskant zien. Je ziet het product, maar de interesse van de hulpverlener ligt in hoe iemand tot maken komt. Daarin laat hij gedrag zien.
- Beelden verinnerlijken. Als ik muziek maak, een spel doen, dan komt het van binnen naar buiten, maar als ik teken, dan komt buiten naar binnen.
- [Visie is:] Dialectiek en fenomenologie.
- Fenomenologie is de leer der verschijnselen, fenomeen is een verschijnsel, logie is spreken.
- De dialectiek, daar zit het woord dialoog in en de dialoog kan je aangaan door het middel. Geïnteresseerd zijn in wie de ander is.
- [Visie van BVO vanuit visiestuk] Dat is meer omgekeerd. Er was al wat en dat hebben we

omgezet in het visiestuk.

- Er waren 2 invalshoeken. 1: de spelende mens, de ander is dialectiek. Die tweedeling van de spelende mens en dialectiek dat zijn de basis ingrediënten van onze visie.
- Ik denk dat Wilma en ik andere accenten leggen, maar als het om de visie gaat en de lessen, dat is voor mij hetzelfde.
- Er zit wel ontwikkeling in, de lessen veranderen wel, ook de manier waarop ik les geef. Maar inhoudelijk ga ik er meer in geloven. Dialectiek is wel de sleutel.
- In de mate waarin de mens spelen kan is hij pas echt mens.

Charissa Bakema

- Ik weet wel precies de lijn. Het eerste jaar heb je het thema, de non-verbale communicatie, bewust worden. Dan heb je het tweede deel dat verbonden is aan interculturele communicatie. Dus leef je eens in een andere cultuur in, wat doet dat dan met jou?
- En dan in het tweede jaar is het gekoppeld aan de kernopgave: jij als groepsleider. Daar is doorgegaan op als je improviseert, rollenspelen speelt. Dus dan ga je eigenlijk weer doorleren met spelen, leren improviseren. En op die manier dus leren om je beter in te leven in een cliënt.
- *[Dat je je kan inleven?]* Ja, en dat je een bepaalde grondhouding zoals beschikbaarheid hebt voor wat er op je afkomt. Dat je je leert openstellen. En daar ook op kan anticiperen of reageren.
- Dat is nog wel de basis. *(Visiestuk)*

Annemieke Pungu

- Muziek is net als enig ander muzisch middel, 1 van de mogelijkheden, 1 van de middelen.
- Ik wil muziek niet boven sport en spel, boven beeldende vorming of boven drama zetten. Dat heeft een gelijk gewicht.
- Maar als je het gaat hebben over wat muziek nu anders maakt dan de andere media, of de andere middelen, is muziek een vluchtig iets. Dat is iets in het hier en nu en als je het niet opneemt dan is het ook weg. Dat heeft natuurlijk z'n voordelen en ook zijn nadelen.
- Als je dat in gaat zetten binnen MAM kan je dat natuurlijk heel doelbewust inzetten, dat je dus met de cliënt aan het werk gaat, heel bewust om iets in het hier en nu neer te zetten, dat het dus niet vast blijft en waar je niet later nog naar kan gaan kijken.
- En daarnaast wordt muziek steeds meer en meer deel van de werkelijkheid van heel veel cliënten. Vooral als je nu kijkt, iedereen loopt met oordoppen in en muziek is gewoon een deel van je leven, voor eigenlijk iedereen, in elk geval voor de jongeren.
- Muziek is dan ook wel een middel dat heel erg dicht bij de cliënten staat. Dus ik denk dat dat ook wel anders is dan sport en spel bijvoorbeeld en drama en beeldend. Dus daarin zie ik muziek wel als een soort van nog dicht bij de cliënt.
- Muziek sluit over het algemeen meer aan bij iedereen. Iedereen heeft iets met muziek. Dat heeft ook te maken, mijn overtuiging, muziek is emotie.
- Muziek is emotie. Muziek en emotie gaan hand in hand.
- Ik denk dat daarin muziek anders staat, een extra dimensie heeft dan de andere media.
- Hier ergens moet je als hulpverlener aansluiten bij de belevingswereld, bij de interesse van de cliënt. Voor de een is dat beeldend, voor de ander is dat muziek.
- Maar ik zie wel iets van een trend, dat muziek steeds meer en meer een algemeen een algemeen iets wordt, waar iedereen iets mee heeft, puur en alleen al door de oordoppen in je oor. Niet zozeer omdat je zelf gitaar speelt ofzo, maar puur omdat je constant muziek en geluid om je heen hebt.
- Sinds een halfjaar ben ik ervan op de hoogte. Dat verraste mij ook zelf. Ik ben hier komen werken en ik wist niks van *(een visiestuk)*
- Het boekje van Dineke Behrend kwam ik ook pas achter aan het einde van het eerste jaar.

- Ik ben hem dus tegengekomen in een reader. En toen zei ik, hee er is gewoon een visiestuk, en die ben ik toen gaan lezen, maar dat is een beetje mosterd na de maaltijd. Dat je ook zegt, in hoeverre als dat visiestuk er is en je weet er niet zoveel van, wat is dan het belang er van en wat is dan de zwaarte ervan?
- Binnen muziek toetsen we een presentatie in les vijf, maar daar hangt geen zwaarte aan.
- De toetsing verder is gewoon een QMP-toets. Wat ik ervan merk bij studenten, je hoeft niet te leren, het is gewoon een invul dingetje, grote kans dat je het wel haalt.
- Of visie ook echt getoetst wordt, in mijn lessen in elk geval niet doelbewust.
- Eerlijk gezegd is het al vrij lang geleden dat ik het gelezen heb, dat zegt ook wel wat over het visiestuk. Prima dat het er is, hartstikke leuk dat het er is maar ik heb het idee dat er weinig mee gedaan wordt. Ik kan nu niet precies benoemen wat er in staat. Zo ver naar de achtergrond is dat hele visiestuk wat mij betreft. (*Visiestuk*)

Pieter Pols

- Omdat volgens mij het spelen een wezenlijk iets is van de mens. Want spelen is net zo goed drama, is net zo goed beeldende vorming. Spelen is ook zeker spelen zoals spel en sport zo is.
- Bij spel en sport gaat het vooral om het spelen, dat is de essentie. En als je als SPH'er waar dan ook komt heb je te maken met die mens en daarmee in principe met die spelende mens.
- Drama wordt veel meer als integraal geheel, als beroepshouding gezien. Spel en sport heeft de methodiek an sich voort staan. Dat heeft BVO en muziek ook.
- [*Het is meer praktisch, zo doe je dat in de praktijk?*] Eigenlijk wel. Het wordt meer als methodiek uitgedragen.
- [*Jullie vullen de lessen op een bepaalde manier in. Wat is daar de visie op gebaseerd?*] Dat is niet anders dan BVO en muziek, dan verwijst ik naar het visiestuk. Uitgangspunt is: mens is relationeel wezen, mens is spelend
- (*Visiestuk*) Direct. Tenminste dat hoop ik.
- Toetsing is in het 1^e jaar zie ik kernopgave 2 waarin vooral reflectief getoetst wordt.
- In de tweede jaar hoe je les gaat geven, als methodiek getoetst. Om voor een groep te staan. hoe moet je activiteiten bedenken. Dus wordt het als methodiek benaderd.

Doelstellingen van het vak

Gert André

- Veel doelstellingen zullen te maken hebben met uitingsvormen, met je leren uitten. Met je leren verwoorden, je leren verklanken of verbeelden.

Ben Manusama

- Ik probeer studenten er bewust te maken van de theoretische onderbouwing. Structureel het meer stevig aanpakken, je moet het dus weten, want als je het niet weet kan je ook geen activiteit doen.

Charissa Bakema

- Het eerste jaar heb je het thema, de non-verbale communicatie, bewust worden. Dan heb je het tweede deel dat verbonden is aan interculturele communicatie. Dus leef je eens in een andere cultuur in, wat doet dat dan met jou?
- In het tweede jaar is het gekoppeld aan de kernopgave: jij als groepsleider. Daar is doorgegaan op als je improviseert, rollenspelen speelt. Dus dan ga je eigenlijk weer doorleren met spelen, leren improviseren. En op die manier dus leren om je beter in te leven in een cliënt.
- En dan heb je het derde jaar, misschien dat Harry daar iets in doet, maar verder zit niet iets....
- dan heb je het vierde jaar de acteertraining, dus de acteertraining die je kan doen. En wat daar bij is gekomen is dus de minor creatief hulpverleners.

- Wat we als rode draad hebben neergezet is: leer dan maar te spelen. Als je kan spelen als je rollen neer kan zetten, als je kan inleven, dan ben je al erg ver. Dan heb je dus geleerd om je af te stemmen op anderen. Dan heb je geleerd je open te stellen voor anderen. Dan heb je alle dingen geleerd die bij die grondhouding horen.

Annemieke Pungu

- In het algemeen is het in jaar 1 kennismaken met het middel, kennis maken met muziek. Wat weet je van muziek en wat kan je met muziek en hoe relateer je dat met jou als persoon.
- In jaar 2 is het veel meer het toepassen. Hoe ga je nou binnen je hulpverlening met muziek aan de gang.
- Jaar 3 is het inderdaad je stage, dan gaat het veel meer richting de minor creatieve hulpverlening. Je krijgt dan verder geen muzieklessen.
- In jaar vier gaat het meer om je grondhouding te definiëren voor jezelf. Hoe zit het met jou muzische grondhouding.
- In blok 1 in de eerste les met de kennismaking, zijn we echt gericht op, ga maar eens met klank aan de slag, ga eens met ritme aan de slag, Voeg dat eens samen. Heel basic. En dan gaat het echt niet over de muziek theorie. Je hoeft echt niet vierkwartsmaat enzo te kunnen, maar het gaat er meer over dat de studenten daar echt het besef krijgen, dat ook al denken ze niet muzikaal te zijn, ze toch iets met muziek kunnen.
- Volgend jaar gaan we, zullen ze als eindpresentatie een soort van klankspel neer moeten zetten, wat een soort van weerklank is van hun eigen persoonlijkheid. Daar is ook een hele theorie over, de muziek die je luistert, de muziek wat je leuk vindt, dat zegt ook heel veel over wie je bent. Wat zegt het dan over je en waarom luister je het dan.
- Muziek wordt dus vanaf volgend jaar bij KO 2 getoetst.

Pieter Pols

- In het eerste jaar wordt daar heel nadrukkelijk op aangesloten. In die zin dat het in vijf lessen begint in semester 1 waarbij een hernieuwde kennismaking is van spel en sport. Hoe zet ik dat middel van spel en sport in ten behoeve van mijn cliënten/patiënten.
- Ik denk dat het in het eerste jaar de focus meer ligt op die beroepshouding. En dat verschuift dan zo wat meer, om in het derde jaar eigenlijk methodiek en beroepshouding te integreren in de stage.

2. Kernlabels deelvraag 4

Kernlabel	Sub-label
Inhoudelijk methodisch samenwerken	Wat en waarom inhoudelijk methodisch samenwerken Complementariteit en eigenheid
Technische aspecten bij samenwerking	Vakgroep overleg Mission-statement Plan van aanpak, doel en doelstellingen, als onderdeel van het Mission-statement in de vakgroep Communicatie naast vakgroep overleg Coördinator Rol van het management Rol van de docenten
Samenwerking tussen de MAM-vakken	Lessen Readers Toetsing Begrippen Waardering van de samenwerking

Inhoudelijk methodisch samenwerken

Waarom inhoudelijk methodisch samenwerken?

Ben Manusama

- Is dat je van elkaar weet wat je doet,
- Dat je de inhoud op elkaar afstemt en waar het verschil in zit is dat je het specifieke van je middel daar dan op in zet.
- Dan kun je de student duidelijk maken dat de eigenheid van het middel is dat dit met je gebeurt. Je werkt aan hetzelfde verhaal.
- Nee, het is de autonomie van het middel, want een middel is per definitie autonoom (i.p.v. autonomie van het vak)
- dat je veel meer de nadruk kan leggen op het middel dat je aanbied. Je hoeft niet opnieuw uit te leggen [aan de student] wat we gaan doen en wat de kaders ervan zijn. Als je dat allemaal hetzelfde spreekt, dan hoef je er veel minder lang bij stil te staan

Charissa Bakema

- Je kunt best wel je eigen professionaliteit vasthouden, maar je hebt een gezamenlijke kapstok, of vogelvlucht perspectief waarbij de grondhouding heel centraal is.
- Samenwerken, van mij hoeft dat helemaal niet zo, ik vind dat het heel mooi om in het curriculum een goede plek te geven zoals het nu ook is. Dus dan heb je vanuit verschillende vakken dat je met hetzelfde bezig bent. Daarin denk ik dat het juist leuk is als er diversiteit blijft. Als je het teveel af gaat stemmen, dan wordt het weer zo'n harnas, dat moet je voor mijn gevoel niet doen met creativiteit. Je moet daarin de geest kunnen laten waaien.
- De technische kant hoef je niet op elkaar af te stemmen, dat is verschillend.

Annemieke Pungu

- Met elkaar om de tafel zitten, en met elkaar eens nadenken over in hoeverre, wat zijn de ontwikkelingen binnen deze methodiek, wat wij dan een methodiek noemen. Zijn er nieuwe

ontwikkelingen daarin, zijn er nieuwe boeken of artikelen geschreven, zijn er interessante wetenswaardigheden, zijn er vraagstukken daarin, zijn we het erover eens. Laten we eens gaan debatteren over wat we vinden, is het nou een methodiek of niet? Ik vind ook dat het heel belangrijk is dat je als docenten weet wat er op landelijk en misschien wel op internationaal niveau gebeurt op dit gebied. Wat zijn de nieuwe ontwikkelingen. Je moet blijven met wat er gebeurt. En daarbij heb je elkaar heel hard nodig.

- Als iedereen dit op zijn eentje moet doen, ja dan is het een recept natuurlijk voor het missen van dingen heel groot.
- Als je het een methode noemt, en als je het een methodiek noemt, dan moet iedereen ook weten wat die methodiek inhoudt en waarom je vindt dat het een methodiek is überhaupt.
- Als er niet 1 omschreven definitie is van: Wat is dan een methodiek, wat is dan die MAM methodiek, waar heb je het dan echt over?
- Om overlappen te voorkomen, moet je ook weten wat de ander doet. Wij kunnen wel een muzikaal innerlijk zelfbeeld creëren, terwijl bij beelden een beeldend innerlijk zelfbeeld wordt gemaakt, dan denken de studenten ook van wat zijn we aan het doen. Natuurlijk moet je daarin afstemmen en weten wat de ander daarin doet.
- Maar ik vind wel dat er een stukje overleg moet zijn, en inzichtelijkheid in wat doet de ander en wat doe ik dus daarom niet of wat doe ik daarom wel.
- Als je het heel praktisch hebt over het boekje waar ze in de eerste een tentamen over krijgen, wie biedt dat aan in zijn lessen. Wie biedt wat aan. Want ik vind, dat als je iets toetst dat je dat ook ergens terug moet zien in de lessen.

Pieter Pols

- Ik vind het absoluut wenselijk dat het gedaan wordt. Los van dat ieder zijn eigen creatieve, middel blijft hanteren
- Omdat je een afstemming krijgt voor de student en de student BVO niet los ziet van spel en sport en drama niet los ziet van Muziek. Omdat de lessen op elkaar afgestemd zijn, Maar ook dat theorieën in elkaar overlopen
- Ook methodisch gezien zou dat ook kunnen. Gaan we ons richten op de methodiek of vooral op de vaardigheid, of richten we ons meer op attitude

Gert André

- Omdat ze gewoon met elkaar te maken hebben. Die vakken horen bij elkaar en ze beïnvloeden elkaar omdat het allemaal bij mens zijn hoort. Als je dat teveel los gaat plukken krijg je ook dat studenten weer hokkerig gaan denken Het moet veel meer holistisch zijn. Onderdeel van het geheel, zodat je het ook zo in kan zetten. In het dagelijks leven heeft het met elkaar te maken, en ik denk dat het elkaar heel goed kan uitdagen en de ene creatieve uiting roept de andere op

Complementariteit en eigenheid

Ben Manusama

- Nee te weinig, ik denk dat we elkaar zelfs in de weg lopen. (in hoeverre vullen MAM-vakken elkaar aan?)
- De autonomie zit meer in de toepassing van hoe je de term activeert, wat je daarmee doet. (toepassen begrippen)

Charissa Bakema

- Grondhouding, daarin vullen ze elkaar aan.
- Tweede is het werken vanuit een bepaalde discipline als bepaalde activiteit en je kan daar bijna vanuit alle vakken vanuit een bepaalde basis mee aan de gang.
- Wat heel verschillend kan zijn is de uiting van de vakken.

Annemieke Pungu

- Natuurlijk moet je een stukje autonomie hebben van jezelf, maar dat heb je automatisch. Muziek is geen drama en drama is geen beeldend. Dus je hebt sowieso al je vakspecifieke dingen die je aanbied en die je moet aanbieden.
- Je hebt sowieso van nature al een aanvulling, omdat je verschillende middelen hebt. Op die manier hoop ik dat de studenten dan ook leren zien dat je dan dus niet zozeer binnen MAM gaat om welk middel je gebruikt maar dat er dus verschillende manieren zijn die naar Rome leiden.
- Dat we complementair zijn, omdat we elkaar aanvullen en alles wat eigens te bieden heeft, maar wel onder dezelfde vlag. Dat is dus dat MAM-geheel.
- Praktisch gezien is het op gewenst niveau. Theoretisch gezien zou dat meer kunnen. Dan heb je het weer over dat verdiepen in kennis, en elkaar daarin aanvullen en aanscherpen
- Eigenheid: Voor het praktische gedeelte wel. Iedereen weet wat beeldend doet, de meesten weten wel wat muziek doet, sport en spel weten we ook wel aardig. Maar dan weer het stukje theorie is dan voor mij weer echt een groot wazig vlak.

Pieter Pols

- Ik vind het absoluut wenselijk dat het gedaan wordt. Los van dat ieder zijn eigen creatieve, middel blijft hanteren. Maar we moeten elkaar wel vinden ons programma en dan ook nog methodisch en inhoudelijk.
- Omdat creativiteit zich niet zo makkelijk laat vangen. En de creatieve brein van de muziekdocent die wil ook vooral zijn eigenheid behouden bij muziek, dat wil die dramadocente ook
- Aanvullen: niet op papier, maar intuïtief wel heel sterk.
- Eigenheid als MAM-vak: Ik denk wel dat dat makkelijk kan, maar ik weet niet waar die grens zit?
- Dat is nu aan de orde omdat het nu, omdat iedereen feitelijk erg zijn eigen vak uitoefent en heeft, dat is niet zozeer vermengt met elkaar. Ik zou heel graag die eigenheid willen behouden, maar wel die afstemming met elkaar.
- Eigenheid is: Dat ik als spel en sport docent ook dat vak kan blijven geven en niet opeens ook muziek
- Als er een samenwerking is, moet je ook iets van je eigenheid kwijtraken omdat je moet samen werken. Als ik prat ga op één theorie, maar dat doet muziek ook, dan moeten we daar als we bij elkaar willen komen, dan moeten we daarin concessies doen. Dat is mogelijk voor creatieve, autonome docenten.

Gert André

- Taal samenwerken met andere vakken: In de wandelgangen. Taal zit op een hele maffe manier in de propedeuse. Het staat los.

Vakgroep

Ben Manusama

- We komen nu bij elkaar als docenten. We verzamelen zelf gegevens en literatuur. En op die manier proberen we een meer praktische manier een soort aansluiting en overlap te krijgen bij elkaar.
- Dat vind ik een grote waarde, ook het afstemmen of bijsturen ...Omdat je het idee kan hebben dat je op een eiland zit, omdat we de opleiding hebben verdeeld in drie dingen: propedeuse, Major opleiding en minor.
- Je hoort van elkaar en je kunt gezamenlijker optrekken als dat nodig is. En er zit een intervisiekant aan.
- Vier keer per jaar.
- De wijze is dat we een agenda hebben aan de hand van de onderwijsontwikkelingen op dit moment en wat er van ons gevraagd wordt binnen de vakken en zelf geagendeerde punten.
- Alle vakcollega's' onbetaald ook veel overleg.
- Op initiatief van ons zelf omdat we vinden dat we een groot team zijn dat het nodig heeft om af te stemmen en om ook met dezelfde mond te spreken naar het MT. Op gegeven moment is wegbezuinigd en later weer op de agenda gezet, maar nu meer vanuit de beheers kant vanuit het management. Ze willen beheersen en aangeven hoe het moet. Nu hebben ze het weer teruggeven, maar nu bepaald de MT het liefst de agenda
- Dat is helpend, daar wordt een initiatief geopperd en vervolgens in drietallen uitgewerkt. We geven onszelf de opdracht en werken die ook zelf uit.

Charissa Bakema

- Ik vind het waardevol omdat je van mensen hoort wat er in andere jaren gebeurt, ik geef bijvoorbeeld niet in het eerste jaar les. Weet wel wat ze daar in doen. Je hoort dan wat mensen daar doen in het 1^e of 3^e jaar of in het 4^e jaar
- Tweede is dat je elkaar ook kan bevragen, hoe willen we ons ontwikkelen, wat willen we eigenlijk weten wat er in de werkpraktijk speelt. Je kunt heel veel input en informatie-uitwisseling hebben en kijken zitten we nog op hetzelfde spoor.
- Vier keer per jaar. Het is op zich genoeg.
- De vakgroepen zijn in het leven geroepen om mensen uit een bepaalde vakdiscipline meer samen te kunnen werken aan de professionalisering, wat zijn trends op dit moment. Wat nemen we waar binnen de werkpraktijk, binnen de maatschappij, Hoe willen we nu als vakgroep verder ontwikkelen, wat is belangrijk voor de studenten. Dat zijn allemaal thema's die daarin een rol kunnen hebben, En ook wel het uitwisselen van hoe je soms dingen aanpakt. Daardoor krijg je meer beeld, meer informatie ik kies daardoor om iets daardoor om iets anders aan te pakken het helpt je ook om niet overal hetzelfde te gaan doen
- Daarnaast, heb je meer de beleidslijn, of de ontwikkelingslijn. Hoe wil je nu dat MAM, dat muzisch agogische meer ontwikkelen naar de toekomst toe. Daar zijn dus die onderzoekjes voor.
- We zitten echt aan de start.
- De vakgroep fungeert tussen de maatschappij waar je in staat en de studenten. Je kijkt breder dan alleen maar het onderwijs, de school hier. We moet input van buiten blijven krijgen. Anders worden we een leuk eigengereid klein clubje met een bepaald idee van wat goed is, maar als het werkveld het anders uitwerkt, dan heeft het geen recht van spreken

Annemieke Pungu

- We hebben vakgroep overleggen waar meestal dezelfde mensen zitten, en ook meestal dezelfde mensen niet zitten. Ik heb nog nooit meegemaakt dat we er allemaal zitten, terwijl

het vakgroep overleg ook echt ingepland staat en verplicht is.

- sommigen komen structureel niet. En dat zit hem dan in uren of ze vinden dat ze een te klein contract hebben en dat soort vaste overleggen vinden ze niet belangrijk of zien ze het nut niet van.
- Niet iedereen onderschrijft hetzelfde.
- Ik vind het fantastisch, die overleggen, want dan heb je de kans om eens een keer samen met elkaar om de tafel te zitten en het ergens over te hebben. Want verder is er in het dagelijks leven van een docent weinig tijd.
- Dat er ook om de beurt iemand iets eigens presenteert en iets inbrengt. Nu is het zo dat we bij elkaar zitten en bespreken wat er dan net te bespreken valt, terwijl er weinig van te voren echt studie wordt gedaan.
- Als het wel gestructureerd is dan valt er meer uit te halen, dan zullen we er meer aan hebben.
- We hebben het vakgroep overleg, dat is zo'n 4 keer in het jaar.
- Ja, de docenten die er niet zijn bij het vakgroep overleg zijn er met de KO's wel.
- Ik vind het gewoon prettig dat er een moment is ingeroosterd waarin we samen moeten zitten. Daar waar je je vragen kwijt kan, en waar je gewoon kan sparren over je vak. Elkaar kan aanscherpen en elkaar kan bijsturen.
- Ik vind het helpend, want er is een platform om je vragen te stellen, want dat alleen al is al helpend. Het zou dus nog meer kunnen. Ik denk dat ze er meer uit kunnen halen dan wat ze er nu uithalen.

Pieter Pols

- Die waarde is groot. Dan hebben we in ieder geval een moment waarin we elkaar treffen en ook over ons vak moeten praten. Dat is heel pragmatisch, maar dat is waar het voor dient. Dat is dat we dit stukje boven tafel hebben en dat we nu bezig zijn met dat mission-statement.
- 4, 5 keer in het jaar vakgroep overleg
- Doel vakgroep: om het weer met elkaar te integreren en elkaar beter te kunnen verstaan. Er was een soort wildgroei ontstaan

Gert André

- Ik zit niet in de vakgroep MAM. omdat de vakgroep overleggen parallel geroosterd worden ben ik daar nooit bij want ik zit op datzelfde moment bij vakgroep methodiek.
- Nou sowieso is dat de waarde al dat je kennis neemt van waar de anderen mee bezig zijn, en bij mam dat je je ook laat uitdagen daardoor.
- Ik ben zelf voor methodiek voor het lectoraat ook bezig met een onderzoek of een project van het beschrijven van methodiek van SPH, met vooral de positie van MAM daarin. Ik heb daarin ook overlegd dat we eens een gezamenlijke vakgroep overleg zouden moeten hebben met de MAM en methodiek docenten, om het gesprek eens aan te gaan, van hoe positioneer je, je nou tegenover elkaar.
- Taal samenwerken met andere vakken: In de wandelgangen. Taal zit op een hele maffe manier in de propedeuse. Het staat los.
- Misschien dat ik een keer aan de MAM docenten voorstel dat ik een keer een presentatie kom geven met wat ik doe met taal, maar datzelfde geldt voor peter van hagen met humor als methodisch middel.
- Je hebt op 2 niveaus overleg. Binnen het vak overleg, en dat is 4 keer per jaar, dat wordt gewoon ingeroosterd. Verder in de KO's.
- Als de hbo-spiegel uit is, dan kijken we terug op hoe de Kernopgaven en de vakken gewaardeerd zijn en dan praten we daar over door.
- In mijn optiek moet een vakgroep iets zijn wat nieuwe dingen maakt, wat open is en die

- dingen die naar buiten gaan die beïnvloeden.
- Kennisbronnen zouden het moeten zijn. Gelijkschakeling, dus zitten we op dezelfde lijn, de psychologen en pedagogen doen dat ook. Nieuwe dingen ontwikkelen. Nieuwe dingen doorpraten.
- Taal als onderdeel van de vakgroep: Ja dat zou nodig zijn. En het zou heel belangrijk zijn dat in het propedeuse team de methodiek docenten, weten wat we doen met taal en verbeelding want dat heeft met praten met elkaar te maken.

Mission statement

Ben Manusama

- Nee, weet niet wat de waarde er van zou zijn.
- we hebben wel: in de mate waarin de mens spelen kan is hij pas echt mens. (missie)
- Ik denk niet dat we zover zijn. we zijn nu pas in de onderzoeksfase waarin we studenten aan het werk zetten met onderzoeken om hiaten te gaan zien in de vakken onderling, overlappingen, dat soort zaken.
- Ik denk dat we niet de behoefte hebben aan een visiestuk.
- En we laten het visiestuk los. we moeten een visie hebben, vind ik nog wel, die moet je kunnen vertalen in 'dat doen wij'. Dat is niet werkzaam gebleken.
- Niet zoveel denk ik. Impliciet wel naar verwezen (naar visiestuk)
- Als we niet vanuit een visie werken met dezelfde type inhouden dan gaat ieder zijn eigen ding doen, wat op zich goed is, maar dan is het wel fijn als je weet wat het eigen ding is.

Charissa Bakema

- We hebben er niet één. Onze missie is om creatieve professionals af te leveren
- Ik vind missies überhaupt waardevol als mensen er inderdaad samen iets mee hebben

Annemieke Pungu

- Het is een beetje een droom, een visie achtig iets om uiteindelijk een soort van post-hbo opleiding creatieve hulpverlening op te zetten.
- Dan ga ik iets gevaarlijks zeggen. Ik denk dat de ene collega zou zeggen dat het er is, maar voor mij is dat nog niet duidelijk.

Pieter Pols

- De waarde is er sowieso. wat we op het moment doen is van onderaf kijken. wat doen we in de lessen en hoe is dat toe te trekken naar het visiestuk dan kom je uit bij het mission-statement, met die smart doelen
- Met name in een bepaalde structuur, maar ook om daar tijd voor te creëren om dat te doen.
- Ik heb er mail voor gestuurd of ze heel praktisch op 1 a4tje willen zetten wat de Mam-docenten in jaar 1 doen, dat blijft liggen. Daar moet ik flink achteraan zitten omdat voor elkaar te krijgen, terwijl het een document van 1 a4 is. Je moet daar induiken, wat doe ik nu eigenlijk. Dat weten we wel, maar dat moet je wel opschrijven. MAM'er zijn geen schrijvers, ze zijn wel organisatoren, maar niet op papier, dat zijn het niet echt.
- Visiestuk: Dat blijft leidraad. We hebben het idee om het opnieuw te schrijven. Maar dan ga je weer van boven naar beneden werken. Ik denk dat MAM'ers niet zo goed zijn om het bovenste stuk helder te krijgen. Als je het even qua, ons kijkt is het meer practice based evidence werken, dus meer van beneden naar boven te werken
- Zou je kunnen ze zeggen dat ze qua practice based evidence, dat jullie een bepaalde opleiding hebben gehad en ervaring hebben opgedaan en dat dit werkt en nu gaan we nu nog naar boven toe verantwoorden. In plaats van andersom? Ja.

Gert André

- Ik denk dat het ontbreekt aan een kader. Een werkelijk kader waarin mensen ook iets kunnen. Om te roepen dat het een methodiek is, is vragen om een kader. Een belijning zeg maar. Waarmee je kunt zeggen: dit is het en zo belangrijk is het.
- En als die er is, is die voor de MAM docenten vak niet passend. Of hij beknelt, of hij geeft teveel ruimte. Het is misschien hetzelfde als wij met methodiek gedaan hebben. Het begrippen kader van methodisch handelen en methodiek, bespreken en vastleggen. Misschien zou dat binnen MAM ook iets dergelijks gedaan moeten worden.

Plan van aanpak, doel en doelstellingen (als onderdeel van het Mission-statement in de vakgroep)**Ben Manusama**

- Nee, dat zou mij niet helpen. Ik wil ruimte hebben om ontwikkelingen te volgen en niet van tevoren alles dichtgetimmerd. Wil meer ruimte voor eigen initiatief.
- Wij vullen de helft van de agenda met de eigen punten. Dat vind ik prettig
- wij hebben een curriculum liggen voor drie jaar waarin MAM-onderwijs geïntegreerd wordt met elkaar, linken gaat krijgen naar buiten toe, methodiek met name en waarin de propedeuse en de minor op elkaar aan laten sluiten. Dat kost geld, want als het MT zegt dat zien we zitten, dan moet er ook veel uren voor komen, want dan moeten er onderzoeken komen. Onderzoeken zoals deze, passen binnen het plan, dus als we groen licht krijgen hebben we al plannen klaar

Charissa Bakema

- Er zijn een aantal onderzoeksvragen gesteld, daar zijn een aantal duo's mee aan de gaan. Laten we die eens doen en dan kijken of we kunnen toewerken naar een congres of een boekje. Een tweede is dat we de eerste tijd is het in kaart brengen, wat gebeurt er in jaar 1,2,3,4, er is een wens dat het toewerkt naar een boek of een congres. Alleen dat moet weer goedgekeurd worden door het management

Annemieke Pungu

- Of die er nu al is? Nee.
- Ik denk dat het alleen al helpend zou zijn als je een vast aanspreek punt zou hebben, en een vaste structuur in de vergadering. Niet omdat ik zo'n structuur mens ben, maar volgens mij is geen van de MAM'ers een structuur mens, maar juist omdat we allemaal niet echt van die structuur mensen zijn. We verzanden heel vaak namelijk in van alles en nog wat.
- Typisch voor MAM'ers, dan hebben we allemaal van dat soort ideeën, allemaal heel leuk, maar daar blijft het dan ook bij. Het zou wel leuk zijn als dit dan ook concreet uitgewerkt zou worden.

Pieter Pols

- dat boekje (overzicht per vak, per jaar) is wel de wens. volgens mij staat dat volgens mij beschreven in het projectplan dat Wim en ben samen hebben gemaakt. het komt
- Geen plan van aanpak. Dat zou best helpend te zijn. Maar we zijn MAM'ers genoeg om daar snel van af te wijken. Je kan daar veel energie insteken maar ik weet niet of het relevant is.

Communicatie naast vakgroep overleg**Ben Manusama**

- alle vakcollega's' onbetaald ook veel overleg. (naast vakgroep)
- Alleen mailtjes en stukken die we schrijven, meer nog niet.

Charissa Bakema

- Interesse, gewoon in de wandelgang.

- Voor de rest als het heel duidelijk gekoppeld is aan een kernopgave of het ontwikkelen van een nieuw deel van een kernopgaven
- Geen behoefte aan meer communicatie (naast vakgroep en wandelgangen)

Annemieke Pungu

- Hoofdzakelijk via de mail. We hebben heel weinig mailcontact. Je hebt mailcontact als het echt nodig is. In de wandelgangen. En er worden notulen gemaakt
- Niet naar de studenten. Naar collega's ook niet zozeer. Maar wel naar management, momenteel. Omdat we dus wel bezig zijn met een bepaalde verbeteringslag naar onze ideeën, naar hoe we het anders zouden moeten kunnen invullen. En daar is dan wel overleg over met Gerrit van der Heide, als directeur. Daar is wel contact mee, maar niet heel expliciet, dat het een onderdeel is van ons vakgroep.

Pieter Pols

- We lopen ook veel bij elkaar binnen, dus veel in de wandelgangen en via de mail
- Externe communicatie: Weinig. Als het gebeurt is het naar het werkveld toe. Dan heb je het vooral over afstudeerprojecten en stages.

Coördinator

Ben Manusama

- Wim van Ieperen. Het heeft een grote waarde want de groep bestaat voor een deel uit kunstenaars en voor een deel uit spel en sport mensen
- Het is fijn dat Wim die uit de sportwereld komt dit coördineert. Die is goed in het maken van roosters en dat soort dingen. Dat hij de mensen bij elkaar roept, de agenda kan bewaken en vervolgens zorgen dat meer over school gaat dan over muziek bijvoorbeeld of over kunst of over drama

Charissa Bakema

- Een onofficieel voorzitter. Dat is volgens mij Wim van Ieperen, die doet het meestal samen met Pieter. Die doen ook samen de agenda.
- Er is altijd wel iemand die de leiding neemt. Maar ik kan me goed voorstellen als het officieel wordt. Zodat iemand die dat doet daar ook uren voor krijgt.

Annemieke Pungu

- Ik zou zelf heel graag een vaste voorzitter willen hebben, want die hebben we niet, en dat we vaste items op de agenda hebben.
- Er wordt geen gebruik van gemaakt, maar ik zou het toejuichen als die er is. Iemand die alles overziet, die weet waar het over gaat. Iemand die nieuwkomers kan inwerken, in elk geval kan wijzen op dit en dit is belangrijk.
- ik heb dit ook wel aangekaart bij andere collega's die hier al jaren werken en die schrikken hier ook wel van. Maar ik denk dat dit wel echt te wijten is dat er niet 1 iemand zich verantwoordelijkheid voelt voor MAM, of hier de uren voorn heeft. Die ook zorgt dat zo'n vergadering goed voorbereid wordt en daar ook de verantwoordelijkheid voor neemt.

Pieter Pols

- Wim en ik trekken dat een beetje. Wij zijn een beetje de structuur's binnen de vakgroep
- Uren vrijmaken: dat is voor Wim sowieso belangrijk. We zijn allebei gedisciplineerd om bij elkaar te zitten om af te spreken wat we bij de volgende vakgroep gaan doen. Waar zijn we gebleven en wat gaan we nu doen.
- Maar wat wel zou kunnen helpen dat er één iemand is die er objectief instaat en sturing geeft. Wim en ik doen dat, maar wij zijn ook MAM'ers en zijn ook nog gekleurd. misschien

- goed zou zijn als een lector van buitenaf komt? Dat zou wat mij betreft een goede zet zijn
- Dat zou in jullie geval beter werken dan als je met elkaar afspraken maakt en je spreekt af dat ieder zich daar aan houdt? Ja. dat vermoed ik ja

Rol van het management

Ben Manusama

- Het is proactief we wachten tot het MT afstemt. Wim en ik verzinnen dat checken we bij onze vakgroep
- Op initiatief van ons zelf omdat we vinden dat we een groot team zijn dat het nodig heeft om af te stemmen en om ook met dezelfde mond te spreken naar het MT. Op gegeven moment is wegbezuinigd en later weer op de agenda gezet, maar nu meer vanuit de beheers kant vanuit het management. Ze willen beheersen en aangeven hoe het moet. Nu hebben ze het weer teruggeven, maar nu bepaald de MT het liefst de agenda
- Een groep rebellen in het ogen van het MT, maar we hebben gewoon veel ideeën en kwamen daar ook mee. Dat zou ik mooi vinden

Annemieke Pungu

- Maar wel naar management, momenteel. Omdat we dus wel bezig zijn met een bepaalde verbeteringslag naar onze ideeën, naar hoe we het anders zouden moeten kunnen invullen. En daar is dan wel overleg over met Gerrit van der Heide, als directeur. Daar is wel contact mee, maar niet heel expliciet, dat het een onderdeel is van ons vakgroep.
- Door het management is gevraagd of we een soort theoretische kader of basis willen neerzetten, dus daar zijn we mee bezig en daarvan is het de bedoeling dat het samengebundeld wordt tot een soort boek, reader-achtig iets.

Pieter Pols

- Samenwerken: Die wensen liggen ook binnen de organisatie. Zeker qua positionering maak je je sterk zodra je gedocumenteerd kan laten zien en kan verantwoorden dat je samenwerkt
- Het is en/en. We willen het ook graag. Maar er is ook een noodzaak. Want wij merken ook wel dat de positionering van MAM onder druk kan staan.

Rol van de docenten

Charissa Bakema

- Dus iedere docent moet dat vanuit zichzelf doen. Zelf kijken wat gebeurt er nu in de maatschappij. En blijf ik met mijn voeten in de modder. Maar ook als vakgroep kan je dat samen doen.

Pieter Pols

- Samenwerken: Die wensen liggen ook binnen de organisatie. Zeker qua positionering maak je je sterk zodra je gedocumenteerd kan laten zien en kan verantwoorden dat je samenwerkt
- Het is en/en. We willen het ook graag. Maar er is ook een noodzaak. Want wij merken ook wel dat de positionering van MAM onder druk kan staan.

Gert André

- En ik zit dan in een club die de SPH methodiek moet beschrijven. Met de specifieke opdracht om de positie van MAM daarin mee te nemen. Daar zit Ben Manusama – docent BVO en Pieter Pols - docent Spel & Sport zitten daar ook bij vanuit de MAM hoek.
- Ik heb een heleboel in mijn rugzak meegekregen door opleidingen en door ervaringen, en daar drijf ik dan op.

Lessen

Ben Manusama

- ze maken samen toetsen en de lessen, (docenten MAM)
- Ja voor zover ik bij een kernopgave zit, dan weet ik wat anderen doet en dat gebruik ik binnen mijn lessen. van alle KO's waar ik aan meewerk stem ik mijn lessen af op bepaalde vakken
- Zelf gaan we alle termen nog een keer verzamelen die we allemaal hetzelfde gebruiken in de lessen Dat wordt dit jaar gedaan. We denken nog zelf in dezelfde termen maar het kan zijn dat er iets bij gekomen is en dat de betekenissen zijn gaan schuiven
- Nee, dat zou heel wenselijk zijn. (lesstof verdelen)

Charissa Bakema

- (in vakgroep)En ook wel het uitwisselen van hoe je soms dingen aanpakt. Daardoor krijg je meer beeld, meer informatie ik kies daardoor om iets daardoor om iets anders aan te pakken het helpt je ook om niet overal hetzelfde te gaan doen

Annemieke Pungu

- In de 2e helft van jaar 1 is er een vak wat geïntegreerd is. Beeldend, sport en spel, speltherapie en muziek. En dat vind ik wel heel mooi. Dan kun je elkaar daarin versterken.
- Tegelijkertijd is wat ik doe in mijn lessen volledig vrij. Dat is dus de autonomie in de samenwerking.
- Wat we volgend jaar willen doen is dat studenten twee vakken kiezen waarin zij vinden dat de cliënt die zij voor ogen hebben een affiniteit mee heeft, of goed kan gebruiken. We willen dat zo'n student dan ook echt concreet moet kiezen, want wat is nou belangrijk voor de cliënt en daarin dus ook keuzes maken in de vakken die je gaat volgen.

Pieter Pols

- Van de vakken weet ik wat ze doen, of ik het inhoudelijk precies weet, waar we nu mee bezig zijn willen we in kaart hebben.
- Overlapping lesstof. Ik denk dat het prima kan overlappen, maar je moet niet precies hetzelfde doen. Dat is niet georganiseerd nee.

Readers

Ben Manusama

- Samen maken we de inhoud van het programmaboek
- In jaar 2 in ieder geval, in jaar vier wordt één verhaal, Van jaar 1 weet ik het niet. Dat regelt Wilma. Ik dacht wel dat ze in KO 4 of 5 samenwerkt met Pieter en Gert André - docent Taal.
- want in jaar 1 moet je een toets doen naar aanleiding van Dineke Beherend, we hanteren dezelfde begrippen daarin.

Charissa Bakema

- Alle verschillende vakken die bij een kernopgave hoorden droegen bij aan de kernopgave. Dat maakt dat we wel hele verschillende dingen doen bij drama.
- als je zegt, stem je op elkaar af: nee, want het is voor mij gewoon interessant om eens te horen, maakt dat ik een individuele keuze maak misschien kan ik daar op die manier daar wat aan bijdragen.
- Readers worden op basis van Kernopgaven gemaakt. Dus het wordt steeds meer een verzameling

Annemieke Pungu

- In theorie, als je met meerdere mensen verantwoordelijk bent voor een KO, kijk je er ook met meerdere mensen naar. Dus voor de reader, dan kijk je met de verschillende mensen die daar les in geven.

Pieter Pols

- Niet, Bij de kernopgave wel heel expliciet. Bij literatuur

Gert André

- Als de hbo-spiegel uit is, dan kijken we terug op hoe de Kernopgaven en de vakken gewaardeerd zijn en dan praten we daar over door. En in het voorbereiden van veranderingen naar volgend jaar toe, of het veranderen van een kernopgave, daarin heb je ook contact
- Reader taal wordt niet samen met anderen vakken samengesteld

Toetsing

Ben Manusama

- Binnen de toetsing niet. (visiestuk)
- We hebben nu één QMP-toets die is afgeleid van de kernopgave. In jaar 1 is het een kennistoets. De QMP toets heeft er ook weinig mee te maken.
- De Kernopgaven, de toetsen die we daarvoor hebben liggen steeds meer vast. elk vak werkt mee aan de KO en verzint daar toets vragen bij.
- De Kernopgaven, de toetsen die we daarvoor hebben liggen steeds meer vast. elk vak werkt mee aan de KO en verzint daar toets vragen bij. Daar zit niet meteen mijn visie in verwerkt. Het is een omgekeerde beweging.
- Door bijvoorbeeld van tevoren al een voldoende te geven. Daarmee haal je de druk eraf en kan je dan dialectisch aan het werken ...Ik denk dat ze meer leren als je die andere manier van leren ook formeel mag maken. (manier van toetsen)
- maar je zoekt wel ruimtes, als je bijvoorbeeld via een draaiboek moet schrijven, dan kun je dat zo breed mogelijk interpreteren als je zelf wilt. (vrijheid in toetsing)
- In de KO's weet je van alle collega's wat ze doen. Dan voorkom je dat je hetzelfde gaat doen en er wordt een mooie taakverdelingen gemaakt
- In jaar 2 wel zowel kennistoets als draaiboek van de Kernopgaven.

Charissa Bakema

- Als er overeenstemming is (in toetsing), of als er dingen op elkaar lijken dan is het toevallig. Je maakt het gewoon zelf.

Annemieke Pungu

- De toetsing is per vak verschillend. Soms is het een presentatie, soms helemaal geen toetsing. Het is heel verschillend.
- Het zijn wel vaste toets momenten, zoals zo'n KO. Alle KO's zijn van die toetsings moment en als je daar dan deel van bent dan is zo'n presentatie of product deel van die toetsing. Maar soms geldt het ook wel dat er aanwezigheidsplicht is en als je dat dan niet haalt heb je het vak niet gehaald.
- De officiële toetsing waar je punten voor krijgt, is allemaal gekoppeld aan de KO's of aan de QMP toets.

Pieter Pols

- Ja dat is denk sterk verbeterd de laatste tijd. Naar de toetsing is heel sterk gekeken. We mogen niet zomaar weer een toetsje uitschrijven. daar is de toets commissie ook wel streng op geweest. KO's is per definitie integrale toetsing

Gert André

- Taal: Officieel hoort het bij kernopgave 4. Wij hebben daar dus verder helemaal niks in. Maar het moest een plekje hebben voor de studiepunten, anders doen ze het voor niks. Toets taal wordt niet samen met anderen vakken samengesteld.

Begrippen

Ben Manusama

- want in jaar 1 moet je een toets doen naar aanleiding van Dineke Beherend, we hanteren dezelfde begrippen daarin
- Zelf gaan we alle termen nog een keer verzamelen die we allemaal hetzelfde gebruiken in de lessen Dat wordt dit jaar gedaan
- We denken nog zelf in dezelfde termen maar het kan zijn dat er iets bij gekomen is en dat de betekenissen zijn gaan schuiven
- De autonomie zit meer in de toepassing van hoe je de term activeert, wat je daarmee doet.

Charissa Bakema

- Nee, mensen sluiten daar vrij gemakkelijk bij elkaar aan omdat we dat voor een groot gedeelte hetzelfde bent opgeleid
- Het open zijn, vanuit ontspanning kunnen reageren. Dat zijn dingen die je vanuit verschillende disciplines nodig hebt.
- Je hebt ook wel verschillen, want bij muziek, toen ik het zelf had op HBO, dat je ook een stukje technische kennis behoorlijk nodig had om muziek te maken
- per vak een eigen professionaliteit heeft dat is een professie op zich, maar op het moment dat het als methodiek wordt gebruik of als grondhouding van een persoon dat de begrippen dan op een lijn zitten?
- De technische kant hoeft je niet op elkaar af te stemmen, dat is verschillend.

Annemieke Pungu

- Bepaalde begrippen zeker wel. Ik ga ervan uit dat als ik appelwaarde noem, dat mijn collega ook begrijpt wat dat is.
- Ik ga ervan uit dat dit wel zo is, maar misschien is dat wel een foute veronderstelling. Het is niet zo dat als we met elkaar praten dat je elkaar niet begrijpt, omdat de een iets anders denkt bij appelwaarde dan de ander.
- Ik kan er wel van uit gaan dat we elkaar echt begrijpen, maar is dat ook echt zo?

Gert André

- Nu is er het lectoraat, Martine Noordegraaf die heeft gezegd dat er, als eerst op verzoek van het management team, van wil je een project draaien waarin de definities van methodiek en methodisch handelen. Het begrippenstelsel rond methodiek, dat moet vastgelegd worden, zodat we allemaal dezelfde taal spreken.
- Waardering van de huidige samenwerking in de vakgroep

Wat gaat er goed?

Ben Manusama

- voor delen uit de vakgroep geef ik een 9. Ik praat wel, Wim typt het in, samen komen we tot grote ideeën. Het kost veel uren, maar we doen het ook graag. Daar hebben we dit jaar lol

van. Zo moet het vind ik.'

- Afstemming op inhoud, samen taken verdelen, Samen stukken lezen, stukken schrijven

Charissa Bakema

- Je kunt best wel je eigen professionaliteit vasthouden, maar je hebt een gezamenlijke kapstok, of vogelvlucht perspectief waarbij de grondhouding heel centraal is.
- We begrijpen van elkaar waar we het over hebben. Dat is een heel eenvoudige manier om iets van samen te werken, dat je snel kan afstemmen.
- van een 7 naar een 8, want ik vind dat we hele leuke stappen aan het nemen zijn door de vakgroep en nu wel op een zeven zitten. En dat heeft te maken met de onderzoekjes van wat zou een vervolgstap kunnen zijn. hoe kan je dat beter neer zetten.
- Het karakter van de creatieve docent. Kan soms wel beperkend zijn, maar bied ook wel mogelijkheden. De karakters die bij elkaar zitten komt opeens en geweldig idee. Het is wel inspirerend. Maar het is niet dat het heel gestructureerd is.
- Kennis van theorie van de ander: Dat zou ik wel relevant vinden, om niet verdubbeling te krijgen, maar ook, ik denk dat ik ook zelf kan leren van wat mijn beeldende collega doet binnen zijn lessen. Ik bedoel, we zijn ook niet allemaal alwetende docenten. Ook daarin een stukje van elkaar leren. Elkaar aanvullen.

Annemieke Pungu

- Zullen we er een 7 van maken? Lekker veilig. De reden is dat ik absoluut zie dat het absoluut veel beter kan, wat ik allemaal al noemde. Tegelijkertijd is het niet alleen maar verkeerd en slecht.
- De overleggen die er zijn, daar heb ik ook echt wel wat aan, dat is ook echt wel functioneel

Pieter Pols

- Het is wel duidelijk, het komt dichterbij elkaar, maar daar is nog wel een slag in te slaan.
- Ik zie het als een proces, nog niet als een product. Ik kan slecht zeggen waar we zijn in het proces.
- Een zes dus net voldoende. de afstemming van de programma's, het vastleggen van überhaupt zaken. Eigenlijk die inhoudelijk methodische samenwerken. Dat kan beter. Ik vind het wel een aardige term. Dat zou ik wel als doel willen, kunnen formuleren
- De mogelijkheden zijn om met elkaar dat beter tot stand te brengen. Beperkingen zijn dat jullie allemaal creatief zijn en weinig structuur hebben, en tijd. En de wensen zijn om daar misschien iemand van buiten af die daar bij kan zitten om het te coördineren, zodat het eer vorm krijgt. Het mission statement

Wat gaat er niet goed

Ben Manusama

- We werken incidenteel samen, te weinig.
- De vakgroep in zijn geheel een 4. Als vakgroep, als we bij elkaar komen zie je wel dezelfde strives, ze willen hetzelfde en gaan er ook voor.

Annemieke Pungu

- Dus als je het hebt over communicatie tussen de verschillende vakken, dan valt daar nog wel wat in te verbeteren.
- Er zijn nu wel hele leuke bewegingen gaande, maar ik heb het gevoel dat dit heel erg gedragen wordt door een paar docenten, en de rest laten het wel een beetje gebeuren.
- Wat ik net al zei, dat ik een jaar les heb gegeven en aan het eind van het jaar erachter kom dat ik eigenlijk theorie uit het muzisch-agogische methodiek had moeten toelichten tijdens

die lessen.

- Het is nu allemaal een beetje gezellig en leuk, heel creatief, maar heel doelgericht aan de gang gaan dat kan beter.
- Over het algemeen zijn wij mensen die heel creatief zijn, heel veel ideeën hebben, vooral daarin blijven hangen ook. Wij kunnen wat moeilijker wat doelgericht, adequaat heel functioneel...

Pieter Pols

- Dat is ook de worsteling die we als vakgroep hebben (MAM als methodiek of grondhouding)
- We werken al samen. Volgens mij doen we dat ook al inhoudelijk. Waarschijnlijk ook al methodisch, maar of we dat dan ook nog samen doen, dat weet ik wel zeker van niet. Omdat in mijn beleving omdat Mam-docenten ook nog voor hun eigen inhoudelijke methodische manier van werken hebben en dan samen even niet
- Van de vakken weet ik wat ze doen, of ik het inhoudelijk precies weet, waar we nu mee bezig zijn willen we in kaart hebben. Maar we hebben het nog niet genoeg in kaart. Inhoudelijk en theoretisch gezien ook onvoldoende.
- Eigenlijk vertrouw ik erop dat het erg afgestemd is. maar we hebben het nergens vaststaan, dat is de ellende steeds. We weten het van elkaar en we vinden elkaar ook. We kunnen met elkaar praten, maar ondertussen is het weinig georganiseerd
- Communicatie in gangen en via mail: Maar dat gaat heel erg weinig gestructureerd. Dat is het grootste manco van MAM'ers, ze lossen het wel op. Het komt goed. Hun eigen creativiteit lost het op. Dus er is niet veel noodzaak om het vast te leggen.

Gert André

- Er is geen werkelijke integratie. En dat zou juist bij die MAM vakken moeten kunnen.
- Want ik merk bij de MAM docenten ook dat die soms als een stuiterbal door die drie lagen van recreatief, agogisch en therapeutisch heen schieten. En te vaak naar mijn zin in dat therapeutische blijven hangen en dat is volgens mij niet het gebied waar onze hulpverleners moeten zitten.
- Daar heb ik niet voldoende zicht op, maar ik denk dat het geen ruime voldoende is. Van wat ik er van meekrijg, vind ik dat de samenwerking mager is.

Tegen welke beperkingen lopen docenten aan

Ben Manusama

- Beperking in de samenwerking is tijd. We moeten veel dingen doen waar we weinig uren voor krijgen, soms niet. Maar dan zitten ze zogenaamd binnen je professionalisering.
- Mensen uit de kunst zijn sowieso individualistisch en moeilijk om die bij elkaar te krijgen.
- chaotische mensen een beetje. Misschien wel het karakter van de creatieve docent. Kan soms wel beperkend zijn, maar bied ook wel mogelijkheden. De karakters die bij elkaar zitten komt opeens en geweldig idee. Het is wel inspirerend. Maar het is niet dat het heel gestructureerd is.
- Charissa Bakema- docent Drama
- Tijd!! Er zijn honderd andere dingen ook belangrijk
- Vervolgens werken veel docenten parttime, dat maakt dat je de ene keer er wel bent den andere keer niet bent
- we zijn wel eigenwijze mensen, autonome mensen, creatieve mensen. Daar hoort autonomie bij. Dat maakt dat je niet zomaar makkelijk op elkaar afstemt

Pieter Pols

- Het lastige is dat het zulke creatieve breinen zijn dat het een grote klus is om dat samen te laten werken.

- Het zijn veel deeltijdwerkers. Dus het is sowieso om dat bij elkaar te krijgen
- Visiestuk: Dat blijft leidraad. We hebben het idee om het opnieuw te schrijven. Maar dan ga je weer van boven naar beneden werken. Ik denk dat MAM'ers niet zo goed zijn om het bovenste stuk helder te krijgen. Als je het even qua, ons kijkt is het meer 'practice based evidence' werken, dus meer van beneden naar boven te werken

Gert André

- MAM docenten zijn in een zekere zin ook kunstenaars, de een wat meer dan de ander, en dat zijn toch altijd ook bijzondere mensen en zien samenwerken niet altijd hetzelfde als wij samenwerking noemen.
- Kunstenaars hebben ruimte en vrijheid nodig, en de onderwijs organisatie die nu aan het ontstaan is, daar hebben MAM docenten last van.
- En je ziet dat sommige MAM docenten de vrijheid zoeken, doordat contact met de anderen wat weg te houden en daardoor ruimte te scheppen in hun eigen lessen.

Wat zijn de wensen

Ben Manusama

- Als je de lessen aan elkaar koppelt, omdat het dezelfde werk is met dezelfde voorbereiding en hetzelfde verhaal, zou dat veel dynamischer zijn. dat zou mogelijk moeten zijn
- Wij moeten ruimte krijgen om zelf onderzoek te kunnen doen. Het lectoraat ziet dat zitten, Wim ziet dat zitten, maar we krijgen er geen uren voor. Dat verzoek ligt al een tijd bij het management. Als we er tijd voor krijgen dan kunnen we ontwikkelen wat jullie vragen

Charissa Bakema

- (meer structuur) Denk niet dat het werkt, bij ons. Je kan ook de geest doden... het woord geest hoort bij creativiteit.

Annemieke Pungu

- Er wordt nu een hele duidelijke lijn ingezet, waar ik behoefte aan heb, en wat prettig is van daar werken we naar toe. Maar dat zijn nog steeds hele grote lijnen. Dus ja, het is er wel, maar het zijn een beetje de stokpaardjes van deze en gene. Het is niet een samen gedragen iets.
- Wat ik dan zou willen zien van een soort kern van MAM-docenten, (en misschien niet eens allemaal, maar bijvoorbeeld diegene met een fulltime contract,) die zich richten op de visieontwikkeling en de richting bepalen waar we heen gaan en dat die dan bepalend zijn voor wat er gebeurt binnen MAM. En dat als je dus daar niet bij hoort of je daar niet in vinden kan, dat je dan weinig in te brengen hebt en dat je dan maar te volgen hebt.
- Iemand die echt verantwoordelijk is, iemand die aanspreekpunt wordt. Iemand die intern en extern MAM vertegenwoordiger is, om overzicht te houden, om de communicatie duidelijk te trekken.
- Eigenlijk moeten we ons meer profileren binnen onze eigen academie. Binnen onze eigen collega's onderling.

Gert André

- Daar kom je gelijk al bij een punt waarvan ik hoop dat het ooit nog ontstaat, dat docenten vanuit verschillende invalshoeken samen lesgeven
- Je kunt ook nadenken over project matig werken. Zet een project op, waar je met verschillende mam vakken in kunt.
- Terwijl er wel eens wordt gezegd dat MAM docenten niet goed in de organisatie passen, en mijn stelling is zelfs dat de organisatie niet goed op zijn MAM docenten past. Die zouden er

meer ruimte voor moeten creëren.

- Praktijkruimtes (ook in notulen) Ik heb gevraagd in de nieuwbouw om een praktijkruimte die eruit ziet als een leefgroep. Dan kan ik met een echte tv en dan kun je het spelletje spelen zoals het in de werkelijkheid is. Maar dan moet dus ook die MAM docent daar ook een keer binnen komen en zeggen oké hoe gaan we dat doen hier. Waarom moet de verpleging wel een praktijk ruimte hebben en wij niet.

3. Kernlabels deelvraag 5

Kernlabels	Sublabels
Docenten	Docente Windesheim Docente Gereformeerde Hogeschool
MAM: methodiek of grondhouding en relevantie daarvan?	Grondhouding of methodiek Relevantie van MAM binnen SPH op andere hogescholen
Inhoudelijk methodisch samenwerken.	Wat is inhoudelijk methodisch samenwerken? Hoe wordt er samengewerkt? Redenen om samen te werken Wat is er nodig voor een goede samenwerking? Mission statement Doel en doelstelling Vakgroep overleg Coördinator De rol van het management Professionalisering van docenten
Succesfactoren	Succesfactoren in de samenwerking

Docenten

Vergelijking met andere hogescholen.

Marlies Jellema

- Ik ben docent/supervisor en leersupervisor. Naast mijn docentschap werk ik een dag als psychomotorisch therapeut, ik geef verschillende muzisch agogische vakken en ik maak deel uit van het team met alle vakdocenten, dit jaar heb ik daarin een coördinerende rol gehad. Deze rol wisselt steeds.

Beatrijs Dijkman

- Ik ben drama therapeut en psychodrama therapeut van beroep. Dat is boven de creatieve therapie die ik heb gestudeerd is dat een kop studie. En hier op school ben ik MAM-coördinator. Dus ik coördineer de MAM vakken, maar ook de inhoud. Het programma zoals het er nu ligt in het tweede jaar heb ik verworven. We hebben net besloten dat dat helemaal op de schop gaat, dus nu heb ik een nieuw voorstel gemaakt en nu gaan we met alle MAM-vakken dat inkleuren, maar dat gebeurt dan onder mijn begeleiding. Vorige keer heb ik het hele programma gemaakt en dat is dan toch wel heel erg vanuit een bepaalde hoek. We hebben gezegd, er zitten mooie dingen in, maar we willen daar toch meer gezamenlijk in doen, maar dat is ook ingewikkeld want 1 iemand moet dat aansturen. We zijn een hele kleine hogeschool. Een MAM docent bij ons heeft het er echt bij, het is geen hoofdtaak. Dat is waarom het ook niet mogelijk is om dat helemaal met elkaar te ontwerpen. Dat zou veel te veel uit balans raken ten opzichte van andere vakken. Maar ik ben MAM coördinator en drama docent en omdat dit ook een kleine hogeschool is ben ik ook afstudeerbegeleider. Doe ik mee met de onderzoeken, ben teamvoorzitter geweest.

MAM: methodiek of grondhouding en relevantie daarvan?

Grondhouding of methodiek?

Marlies Jellema

- MAM is heel methodisch, je hebt een format zoals in het boek van Dineke (*Behrend, red.*) staat, zo werk je. Maar we zien creativiteit wel als breder dan dat. Dit is een onderdeel daarin wat we de studenten aanleren. Zo kan je daarin werken, maar hoe werk je als creatieve professional is breder dan alleen toepassen van MAM model.
- We zien eigenlijk dat de studenten een bredere grondhouding nodig hebben, dat ze alle problemen die ze tegen komen op een creatieve manier zouden moeten kunnen bekijken. En ook alle innovaties die ze in het werk moeten implementeren, en dat ze die op een creatieve manier kunnen bekijken.
- En dat de grondhouding vraagt om een creatieve manier van kijken naar mensen en kijken naar je werk. En dat die grondhouding ook bij MAM terugkomt.
- Dus die grondhouding is weer breder dan alleen de MAM methodiek.

Beatrijs Dijkman

- MAM is het gebruik van creatieve middelen waarin of waardoor mensen tot verandering komen. De verandering zit in het muzische. De creativiteit benutten om zo bij mensen tot verandering te komen.
- We bieden het hier aan als methode, als methodiek, maar uiteindelijk denk ik dat het een grondhouding is. Om mensen te zien in hun creativiteit en ook te stimuleren daarin moet je zelf ook in contact zijn met nieuwe dingen ontdekken en nieuwe wegen inslaan. En dat is een grondhouding.
- Het is een methode, maar we leren het hier aan als methodiek, maar je hebt daar ook wel veel grondhouding voor nodig die dat mogelijk maakt.
- Een grondhouding is zo ontzettend ingewikkeld om dat in 4 x 6 lessen vorm te geven. Dus dat moet meer zitten in hoe alle docenten zich bewegen en hoe je omgaat met groepsdynamica of hoe je om gaat met heel veel andere vakken ook?
- We geven in het 1^e jaar veel creativiteit en expressie vakken en in het tweede jaar maken dat veel meer als methodiek en laten we ze een project opzetten en uitvoeren.
- Grondhouding is te ideologisch.
- Een creatieve grondhouding is iets wat in heel veel facetten moet zitten en wat je veel moeilijker door een aantal lessen of modules vorm kunt geven.
- Je kunt in mijn beleving veel beter werken aan een methodiek en intussen ook steeds op verschillende gebieden zeggen dat het toch ook een grondhouding moet zijn.

Relevantie van MAM binnen SPH op andere hogescholen

Marlies Jellema

- Het maakt studenten vooral bewust hoe je methodisch met creatieve middelen kan werken. Dat je niet alleen het middel inzet om het middel in te zetten, maar ook omdat je er een doel mee wilt bereiken. Als je kijkt naar de vak therapieën, dan is het een lichtere versie daarvan.

Beatrijs Dijkman

- Ik denk dat het vooral voor SPH'ers heel belangrijk is dat als je werkt met mensen dat je verandering moet bewerken en dat je die verandering ook in een muzisch stuk kunt stoppen.
- Ik denk dat dit een belangrijke competentie is, omdat we in onze maatschappij en in de manier waarop we mensen benaderen steeds cognitiever aan het worden zijn.
- Omdat we daarin dus een hele hoop potentie missen van wat creativiteit ons heeft te bieden.
- Creativiteit is nieuwe wegen inslaan.

- Dus als je altijd maar op die wegen blijft omdat je dat weet en kent, is er nooit echt de ruimte om iets nieuws te bedenken. Terwijl dat creativiteit kenmerkt.
- Dat kan door schilderen of beeldhouwen, maar dat kan ook omdat je zegt: ik neem je mee op een totaal nieuw pad. Dat is ook creatief denken.

Inhoudelijk methodisch samenwerken.

Hoe wordt er samengewerkt tussen de MAM-vakken

Marlies Jellema

- We hebben een vergaderstructuur, maar er is ook veel individueel overleggen en we evalueren veel.
- We laten studenten ook terugkoppelen hoe zij het ervaren en daar passen we het op aan.
- Het is steeds interactie tussen docenten onderling, tussen teams onderling en met studenten.
- Het is dus eigenlijk een pijler van 3, van vakgebied, de hele opleiding. De commissie die voor het curriculum verantwoordelijk is. En de student die teruggeeft hoe zij dingen ervaren.
- We hebben het (MAM, red.) verspreid in de leerjaren. In het eerste jaar heb je het basisoniveau. Dingen als: hoe richten mensen hun leven in en welke dingen kan je daarin tegenkomen. Dus alles geïntegreerd in een grotere leseenheid. Daar krijgen ze ook andere ondersteunende vakken.
- Ja, en bij een ander thema ondersteunen weer andere vakken zodat alle vakken wel in het eerste jaar geweest zijn, zodat je meteen een koppeling hebt van de ondersteuning van een bepaald thema. Bijvoorbeeld bij methodiekontwikkeling zitten weer creatieve vakken in waar je dan les in krijgt.
- We stemmen af op hoe we dingen doen, op groepen, op praktisch materialen. Die afstemming is er bij de vakdocenten. Maar daarnaast ook met coördinator van een thema.
- Waar het over gaat en veel dingen dat je weet dat die student dat middel gebruikt of die oefening. Die activiteit. Dat weet je wel van elkaar. Als docent A vervangen wordt door docent B dan worden het wel andere lessen. Daar zitten wel verschillen in.
- (*Lesstof*) Dat proberen we bij elkaar aan te laten sluiten. We kijken vooral naar wat heb ik nodig om te ontwikkelen als professional, dat proberen we strak te houden, dat je elkaar aan kan vullen.
- Maar er is ook ruimte om het aan andere docenten te vragen als die er meer verstand van hebben. En naar elkaar verwijzen.
- We proberen wel een eenheid te zijn, maar er moet ook ruimte zijn voor elkaar expertise en talenten.
- Ja, die zijn daar wel sturend in, de thema's. als je het over bijv. methodieken heb, dan ga je ook bij je aanbod meer over naar creativiteit en methodiek. Wanneer is het niet meer methodisch. Wanneer is het gewoon iets leuks doen en wanneer is het professioneel werken. Daar heb je het niet over als je het over een ander thema hebt
- Ja per thema wordt dat samengesteld aan theorie. Iedere docent moet in grote lijnen weten waar het over gaat. Je moet niet verwachten dat iedere docent de boeken uit zijn hoofd kent.
- Per thema krijgen ze wel deelvragen en dat is soms ook voor de creatieve vakken waar je theorie en praktijk toetst en de koppeling. En dat wordt dan beoordeeld door de vakdocenten en heb je presentaties. Dus dat wordt wel afzonderlijk beoordeeld hoe je binnen dat thema voor de creatieve vakken scoort.

Beatrijs Dijkman

- In het eerste jaar hebben we dat vrij los van elkaar. We hebben wel expressie vakken en muzischagogisch handelen, maar dat wordt onderling heel weinig in samengewerkt. Dat is

wel min of meer gezamenlijk ontstaan, maar intussen zijn de docenten die dat samen hebben bedacht verdwenen.

- Onderling is heel weinig contact
- In de basis was daar wel veel meer samenwerking. Vooral dat methodische zit er wel in. Het was allebei gericht op het loslaten van bestaande denkpatronen en om in contact te komen door een veel meer losse manier van bewegen of een losse manier van uitten.
- Die doelen zijn hetzelfde, maar daar wordt onderling nu niet zo zeer in samengewerkt. Voor volgend jaar hebben we dat op de agenda staan omdat helemaal opnieuw op te pakken en vorm te geven.
- In het tweede jaar hebben we een gezamenlijk programma, dus dan wordt het vanuit de methodische kant benaderd als zijnde de muzisch-agogische methodiek als projectvorm. Daarin hebben we wel veel samenwerking op dat methodische vlak. Je hebt een gezamenlijk begin, er worden theorie lessen gegeven, en daarna gaan de studenten zich verspreiden.
- Daar hebben we in principe ook overleg over, maar het afgelopen jaar is dat bijna niet gelukt vanwege de agenda's. Het is niet gelukt om elkaar te ontmoeten op een zelfde dag.
- We hebben 1 gezamenlijk theorieboek in het eerste jaar, 'denken en doen' van Haaster. Dat is niet zozeer een creatief agogische of een muzisch-agogische insteek, maar wel heel erg op activiteiten gericht, en hij is zelf wel muziek docent, dus hij heeft een hele creatieve inslag in zijn manier van werken.

Redenen om samen te werken

Marlies Jellema

- Eigenlijk zou de visie op grondhouding van de creatieve professional werken in alle vakken terug moeten komen. Niet alleen in de MAM vakken, ook bij onderzoek en gespreksvoering, daar zou je die visie moeten hanteren. Dat je altijd breder kan kijken, out of the box probeert te denken.
- Bij de creatieve vakken proberen we veel af te stemmen hoe we kunnen blijven inspireren, vernieuwend blijven, innovatief blijven denken. Aansluiten bij de beleavingswereld van de studenten en kijken wat er speelt op de markt van de jeugdzorg en van alle andere gebieden waartoe wij opleiden.
- We proberen aan te sluiten op alle maatschappelijke ontwikkelingen, zet je een nieuw medium in. Hoe gebruik je dat, want in de praktijk krijgen ze daar ook mee te maken.
- Ik denk dat het balans ligt in dat je probeert de studenten op hun eigen voorkeuren aan te spreken, niet iedere student heeft veel met muziek. Daarom proberen we ze bewust te maken dat bepaalde vakken je misschien niet liggen, maar dat je cliënt dat ook heeft. Als je zelf niets met sport heb en je cliënt wel, dan moet je daar misschien wel wat mee. Dat is ook bewust maken. Daar zitten veel verschillen in. Welke appelwaarden zit er in muziek of in bewegen. Als iemand iets niet kan, welke middelen heb je dan. We willen ze bewust maken van wat je doel is, wat kan en wil je bereiken. Hoe raak je iemand daar mee. Het zijn verschillende vakken, maar daar kan je verschillende doelen hebben.

Beatrijs Dijkman

- Het is wel nodig om contact te houden met elkaar, om qua lesinhoud methodisch gezien hetzelfde te hebben.

Mission-statement

Marlies Jellema

- Een statement klinkt statisch. Het is nog steeds in ontwikkeling. we willen steeds vooruit. Want wat we ontwikkelen is ook weer verouderd. We kijken daar steeds in hoe het verbeterd kan worden.

- Wordt er binnen MAM gebruik gemaakt van een mission-statement? Ja we hebben daar een afstemming met alle docenten die uitvoerend zijn.

Beatrijs Dijkman

- We doen het inderdaad niet. Ik zit heel erg te dubben dat het omdat ik veel regie heb, zelf als persoon, is het dan of ik moet een mission-statement schrijven en daar moet iedereen zich onder scharen.
- Dat heb ik wel eens gedaan, maar dat functioneerde weer niet zo, want een mission-statement kenmerkt zich juist door een breed gedragen grond.
- Dan moet je eerst zeggen, van dat gaan we met elkaar formuleren. Uiteindelijk is het voor ons veel ingewikkelder om dat vorm te geven.
- We zijn het best wel eens met wat we met elkaar willen bereiken. Als je kijkt naar mijn definitie van MAM, daar zijn de docenten waarmee ik samenwerk, dat is wat we volgens mij allemaal zouden antwoorden. Dus dan is dat wel onze missie.
- Hoe krijgen we studenten zo ver dat ze daar zelf in geloven, het aan de lijve ervaren en het ook door kunnen geven. Dat je door creativiteit ook kunt veranderen.
- Er is een impliciete Mission-statement, waarbij we ons ook allemaal daar aan voegen. Maar ja, dat kun je niet checken, want ik ben degene die dat zegt, terwijl mijn collega's zeggen dat ze er best wel behoefte aan hebben. Dat zou interessant voor ons zijn.
- Ik denk toch dat je er heel veel tijd mee kwijt bent, terwijl ik me wel afvraag hoeveel het oplevert.
- Ik heb het nu heel vaak meegemaakt dat je dat op allerlei gebieden doet, maar de resultaten waren niet altijd even meetbaar of merkbaar.

Doel en doelstelling

Marlies Jellema

- Deels verbinding, tussen de teamleden. En voortdurend zicht houden op wat er gebeurt, hoe dat gaat, wat daarin verbeterd en vernieuwd kan worden.
- We geloven er in dat als het team zelf plezier heeft in het geven, dat het goed doet aan de kwaliteit, en we kijken steeds naar hoe studenten terugkijken en hoe we daar op in kunnen spelen. Dus je krijgt wel dezelfde basispakket, maar je varieert het wel, vanuit de feedback die we krijgen.
- Kwaliteitszorg is ons belangrijkste doel.
- Als we iets geprobeerd hebben en het werkt niet goed, dan stap je misschien ook terug in interactie met de feedback die ik krijg en hoe bevalt het en wat willen we daarmee.
- We hebben niet van tevoren een doel, van dit willen we bereiken. We hebben het zo nu en dan wel, dan wordt het even een project. Dan moet het ook een officieel project worden en dat heeft te maken met het faciliteren van tijd. Dat is niet voortdurend zo. De doelstellingen blijven dan mistig, maar het blijft altijd kwaliteitszorg. Vernieuwing.
- En het moet voortdurend aansluiten op de missie van de opleiding. Daarin moeten we wel steeds invoegen als daarin iets zit. Of verandert.
- De creatieve professional is uitgewerkt, dat is de basis waar wij naar toe werken. Maar in de opleiding kijken we ook hoe we ons willen profileren, wat we willen neerzetten. Het is een wel een flexibele, in de nuances dat er dingen veranderen.

Beatrijs Dijkman

- Dat is dan toch de gezamenlijke invulling en het bespreken van je lessen en het bespreken van ideeën die je hebt.
- Die muziek man werkt ook op de PAAP en ook in een muziekschool, dus ie krijgt soms hele

nieuwe input van het werkveld, waardoor hij weer nieuwe dingen kan inbrengen. Dus dat is de waarde ervan, dat je elkaar daarin mee neemt.

- De samenhang bewaren. Dus dat je niet losse elementen aanstipt, maar dat je zegt dat creatief werken makkelijk aanbiedt.
- Het is ook iets van effectiviteit.
- We merken dat als je meer contact hebt dat je efficiënter gebruik kunt maken van wat er al is aan kennis bij studenten, en dat je daar makkelijker bij aan kunt sluiten en discussie over kunt hebben. Als je dat alleen moet doen, heb je steeds het idee dat je het wiel opnieuw moet uitvinden.

Vakgroep overleg

Marlies Jellema

- Hoe vaak wordt er vergaderd?: Per jaar, dat is op behoefte van. Een aantal keer vast en ook een aantal keer als iets niet loopt. Het is redelijk in afstemming. Omdat het een klein team is. Wat willen we, wat hebben we nodig. Dat is een informele structuur.
- Gemiddeld vier tot zes keer per jaar. We hebben vier blokken, dan spreek je elkaar sowieso. Onderling vanuit dezelfde disciplines stemmen vaak ook af.
- Bij de start van een programma, bij de evaluatie, en je hebt allerlei onderwijs specifieke overlegmomenten en vakspecifieke overlegmomenten. En ook veel informele overlegmomenten, als iemand nieuw begint stemt hij af, met iemand die het vaker doet. Informeel is het wel werkgericht, maar het staat niet in het jaarrooster.
- Deels verbinding, tussen de teamleden. En voortdurend zicht houden op wat er gebeurt, hoe dat gaat, wat daarin verbeterd en vernieuwd kan worden.
- Mail, notulen, vergaderen, elkaar opbellen als dat nodig is. De meest mensen zitten fysiek dicht bij elkaar in de buurt in het gebouw.

Beatrijs Dijkman

- Officieel wel, maar dat is dit jaar niet gelukt, dus we gaan daar weer wat strakker in.
- Met onze vakgroep zitten we met z'n 4tjes bij elkaar, met dan twee uur docenten en dan twee reguliere krachten.

Coördinator.

Marlies Jellema

- Wordt er gebruik gemaakt van een coördinator?: Nee, vaak wel een informele voorzitter, iemand die dat jaar de kar trekt, maar dat is niet een functie.

Beatrijs Dijkman

- Ik ben wel samen roeper en ook wel het aanspreekpunt voor bijvoorbeeld studenten en ook docenten. Dus daarmee ben je dan ook wel regeltante.
- Dus het haalt wel veel ruis weg, als het goed is.
- Ik denk wel dat ik als coördinator wel meer kennis heb dan de anderen onderling, omdat ik dit jaar dan ook wel ook op de hoogte ben gebleven en anderen niet altijd.
- Als coördinator zie je dan ook dat het weer wat verwaterd en dat het goed is als we elkaar weer meer steady zouden ontmoeten.

De rol van het management.

Marlies Jellema

- Dat is vooral hoe we er binnen de collega's mee omgaan. Je geeft en krijgt, dat gaat goed, vanuit management krijg je de vergaderstructuren.

Beatrijs Dijkman

- We zijn een kleine hogeschool. Als je initiatief denkt loop je meteen tegen de kaders aan.
- We hebben 1 studiepunt moeten inleveren naar de methodieklijn. Wat ook logisch is.
- Met het inleveren van 1 zo'n studiepunt merk ik wel dat je dan goed beslagen ten ijs moet komen. Dus als je dan allemaal documenten hebt of allerlei dingen waar je het heel erg over eens bent, wordt het wel makkelijk.
- Het management is mijn leidinggevende. Dat is 1 iemand. En het managementteam van de hogeschool bemoeit zich totaal niet met dit stuk. Dat is veel meer op uitvoerend niveau.
- Dus het enige aan wie ik me moet verantwoorden is het team waar ik onderdeel van ben. Dus de beslissingen die daar vallen over MAM, daar zit ik bij. Ik ben onderdeel van de beslissingsronde, en als je dan goed kunt praten dan zorg je dat het ook zo blijft. De kleinschaligheid is wat dat betreft wel een voordeel.

Professionalisering van docenten

Beatrijs Dijkman

- We hebben wel eens samen studiedagen bezocht. Dan weet je dat de studietijd die je krijgt op je taaklast, dat je daar een deel voor van MAM reserveert.
- Dat is een gezamenlijke professionalisering omdat je er samen heen rijdt en weer terug rijdt. Dus dat zou iets voor een plan van aanpak kunnen zijn, dat zou een voordeel daarvan zijn.
- We zochten studiedagen op met veel workshops dus weinig praten. Veel nieuwe vormen ontdekken en doen. Dat zouden we als SPH opleidingen onderling ook veel moeten doen.
- Ik wil bijvoorbeeld nu iets gaan doen met terugspeeltheater. Dat is een innovatie, dus daar is op dit moment geen geld voor, behalve je vijf procent bij blijft tijd. Je eigen professionalisering. Volgens mij is dat redelijk in de cao.
- Je hebt het landelijk overleg voor SPH-opleidingen die ook een studiedag doet, vorige keer was dat op deze Hogeschool. Toen hebben we wel wat meer uitgewisseld.
- We krijgen er 5 uur voor, ik dan 20, maar we kunnen de studiedag declareren, maar dan houdt het op.

Succesfactoren

Succesfactoren in de samenwerking

Marlies Jellema

- Een 7.5. het gaat heel goed, maar er zijn ook punten die beter kunnen. Ruim voldoende, maar het kan altijd beter.
- De afstemming, we weten goed van elkaar waar je mee bezig bent, wat je aan het ontwikkelen bent, waar je naar toe wilt. Daar is veel ruimte, er wordt ruimte voor gemaakt. Dat is de cultuur, dat werkt heel goed.
- Ik weet niet wat ze daar doen, ik kan me voorstellen dat als iemand opnieuw zou beginnen, dan zou ik zeggen: waar liggen je eigen passies in wat je goed kan overbrengen en hoe kan je het combineren als team, dat je van elkaars talenten en expertise gebruik maakt. dat je daarin tot een eenheid komt. En als je iets wil ontwikkelen dan kijk je naar bij wie dat het meeste past en dat je daar ook aansluit bij wat er allemaal ligt. Dat je goed gebruik maakt van elkaar. Je hebt vaak vakmensen of mensen uit het werkveld, dat je daar gebruik van maakt en de persoonlijke talenten. Dan sta je ook in je kracht, dan kan je het veel mooier overbrengen.
- Wat ik zelf leuk vind is dat we altijd vooruit kijken. Dat is soms spannend omdat je nieuwe

middelen gebruikt of iets nieuws uitprobeert, maar ook altijd kijkt naar wat in de wetenschap nieuwe ontwikkelingen zijn. Hoe sluit je daar op aan. Dat je probeert altijd innovatief te blijven.

- Daar haal je ook weer inspiratie uit. Je past niet altijd het programma aan, maar dat je je ook bewust wordt van hoe het ook kan werken. Dat je er altijd naar blijft kijken. Creativiteit is altijd vernieuwend. Je kunt dan niet met een stof programma aankomen. Het moet ook aansluiten bij de studentengeneratie.

Beatrijs Dijkman

- Ik heb een jaar les gegeven in Ede, en het was toen dat de vakken zo los stonden van elkaar. En dat is wel iets wat wij hier gewoon vrij goed hebben neergezet.
- Als je in beginsel dat samenwerken samen pakt, zoals bijvoorbeeld een gezamenlijke theorie en dan uiteen in verschillende vakken en dan samen komen in verschillende projecten. Dat is een mooi model, dat werkt ook goed. Dan heb je ook het gevoel dat het om samen hang gaat.
- Het maakt dan niet uit wat je precies in dat project kiest, muziek drama of een mix van alles en nog wat, dan ben je juist heel goed aan het samenwerken.
- In het werkveld is het eigenlijk nooit een los stukje. Dan gebeurt het of in het dagelijks leven of in een project wat je aanstuurt.

4. Kernlabels Bijlage A

Kernlabel	Sub-label
Visie methodiekdocenten op MAM	Definitie van MAM binnen SPH (grondhouding of methodiek) Relevantie van MAM
Afstemming MAM en methodiek	Methodiekdocenten over afstemming Huidige afstemming Wensen rond de afstemming MAM-docenten over afstemming Huidige afstemming Wensen rond de afstemming Visie van methodiek-docenten op samenwerken

Visie methodiekdocenten op MAM

Definitie van MAM binnen SPH (grondhouding of methodiek)

Gert André

- Ik vind eigenlijk dat MAM niet bestaat in die zin, en dat is wel fundamenteel. MAM zou moeten zijn muzisch-agogisch werken, en dat kun je methodisch inzetten. In mijn denken is muzisch agogisch een van de belangrijkste middelen, die je ter beschikking hebt. Het is dus niet zozeer een methodiek, maar je kunt het overal gebruiken
- Het is dus niet zozeer een methodiek, maar je kunt het overal gebruiken
- Het gevaar dat als je het een methodiek noemt zoals competentiegericht werken, dan kun je zeggen van nu gebeurt er iets en ga ik het doen, dat is een methodiek, een vorm die helemaal uitgewerkt is
- Muzisch agogisch is een manier van uitten. Dus in die zin is het voor mij geen methodiek, maar een hoofdmiddel.
- En daar komt nog bij dat ik liever van ludisch spreek dan van muzisch. Muzisch heeft toch teveel de associatie met knippen en plakken en muziek, en ludisch is speels
- Het zou veel meer grondhouding moeten zijn. Het is een basishouding
- We hebben dat hele creatieve opgedeeld in vakken, in gebieden en daar zijn mensen in gespecialiseerd en die gebieden die bestrijken ook een deel van je mens zijn.
- Humor, een van de belangrijkste die niet genoemd wordt. Dat moet iedereen hebben. Dat is een van de ultieme muzisch agogische middelen.

Annemarie Muskee

- Dat is lastig. Ik ben niet zo van de MAM. Van huis uit ben ik maatschappelijk werker.
- MAM stimuleert speelsheid, buiten de kaders denken. Buiten alleen taal denken. Hulpverleners wordt snel geassocieerd met praten en ik heb zelf in mijn werk gemerkt dat praten niet altijd de weg is naar contact. Daar zie ik vooral het nut van MAM. Een leren aan studenten om buiten de kaders te denken om dat buiten taal alleen te denken. Dat vind ik het doel van MAM
- (MAM):Het stimuleert de speelse grondhouding
- MAM in zijn algemeenheid vind ik geen methodiek. Dan moet het wel gespecificeerd worden. Want MAM op zichzelf is geen methodiek. Dat vind ik ook niet van praten. Dan moet je weten wat je met MAM wil bereiken. Dat moet specifieker worden
- Definitie methodiek: Dat is dat je goed weet waarom je werkt op de manier dat je werkt. Dat je kunt verantwoorden waarom je ervoor kiest om op een bepaalde manier te handelen. Een voorbeeld is bijvoorbeeld systeemgericht werken. Dat is een duidelijke visie, je gaat er vanuit

dat mensen geen lossen onderdelen zijn, dat alles met elkaar samenhangt. Dat het systeem meebeweegt als je aan een touwtje trekt. Bij MAM heb ik dat niet zo helder.

- Methodiek is weten wat je doet, weten waarom je de dingen doet. Een potje voetballen kan nutteloos en simpel lijken, maar ik geloof dat daar waarde in kan zitten, dat het zinvol is. dat je dat methodisch kan benaderen. Zo kan je voetballen zien als een bepaalde methodiek omdat je het gebruikt om in contact te komen met de ander. Dat vind ik bij uitstek MAM. Zo zijn er nog veel meer vormen.

Relevantie van MAM binnen SPH

Gert André

- Als ik zeg dat God ons als creatief wezen geschapen heeft en dat wij nou net in die creativiteit op Hem lijken en ons daarin verschillen van andere wezens, dan zeg ik dat iedereen muzisch in zijn grondhouding heeft zitten als mens. Zo wordt je geboren met al die uitingvormen van creativiteit.
- Het gaat dus niet alleen om in te zetten als hulpverlener, in creativiteit kun je elkaar ook ontmoeten. En omdat het zo bij die mens hoort is het voor mij vanzelfsprekend dat je het gebruikt in die hulpverleningsrelaties.

Annemarie Muskee

- Ervaring met MAM in het werkveld: Heel veel. Vooral binnen mijn groepswork. Ik heb maatschappelijk werk gedaan. Ik ben toen gezinsvoogd geweest, en daar haast niets. Dat was gewoon gesprekken voeren.
- Toen kwam ik op een crisisgroep terecht. Daar heb ik 3 jaar gewerkt. Daar heb ik heel veel met MAM gedaan, vooral met sport. En daar ook heel veel conflicten en spanning opgelost.
- Dat ik vrij snel merkte dat als er spanning op de groep was, dat het niet werkte om groeps gesprekken te houden, maar dat het 100 keer beter werkte om gewoon iets te doen met elkaar. Ik heb veel geschilderd met kinderen, veel spellen gedaan. Of een musical in elkaar gezet.
- Door middel van dat soort dingen krijg je goed contact en ook kan leren aan kinderen om samen te werken, om te gaan met feedback. In puur gesprekken is dat veel lastiger. Voelen ze zich veel sneller aangevallen. door dit soort dingen heb je direct praktijkvoorbeelden van waaruit je kan werken, het is dan tastbaar en concreet. Ik vind dat ik in mijn werk op de crisiscentrum heel veel met MAM gedaan heb.
- dat ik echt vindt dat het belangrijk is dat studenten leren dat hulpverleners niet alleen door taal gebeurt. Dat je dus ook op andere manieren contact kan maken. En dat dat wel belangrijk is.
- Het nadeel van maatschappelijk werk is dat ze te weinig MAM krijgen, dat ze taalgericht zijn. Op een verbale manier contact maken, terwijl dat niet altijd de juiste manier is.

Afstemming MAM en methodiek

Methodiekdocenten over afstemming

Gert André

- MAM gebruiken in lessen: Dat is voor mij vanzelfsprekend, hoop ik. Het zal niet in iedere les zijn. Ik heb het nodig voor mijn methodiek lessen in het tweede jaar, om taal en verbeelding gegeven te hebben in het eerste jaar.
- Dat ze er weinig of niks mee doen heeft er ook mee te maken dat dat hele MAM gebied eigenlijk in onze vrije tijd geparkeerd hebben. En dat heeft er mee te maken dat we geen samenleving zijn maar een economie

- Ik denk dat de methodiek docenten die er nu rondlopen, dat die nu op 1 lijn zitten in de zin van dat muzisch-agogisch een van de belangrijkste middelen is in je basishouding die je kunt uitten. En daarna moet je jezelf afvragen waarom werkte dat dan? De theoretische onderbouwing.
- In die zin heeft de methodiek docent wel ergens een centrale plek in het geheel, maar heeft eigenlijk nergens verstand van, behalve wat hij goed kan is, van de kennis die hij krijgt van anderen, handelen maken. Dan zit je op dat methodisch handelen.
- Wat wel gebeurt, we hebben naast vakgroep overleggen ook intervisiegroepen en dat is vakgroep overstijgend, en dan zit je met zo'n 5 of 6 mensen in een intervisiegroep, en 1 van de dingen die we in mijn intervisie groep afgesproken hebben is om ook eens bij elkaar in de lessen te zitten om elkaar ook feedback te kunnen geven op de manier van lesgeven

Annemarie Muskee

- Waarden van MAM binnen methodiek: Dat verschilt per docent.
- De MAM-vakken die we op school hebben heb ik soms wel het idee dat het soms wat strakker in de kaders gezet kan worden. Wil je het als methodiek aanwijzen, dan moet je wel echt duidelijker neerzetten wat je er precies mee wilt bereiken. Wat het doel en de manier van werken is. voor mijn gevoel is MAM hier wat te kaderloos, wat los.
- Wat ik belangrijk vind aan het vak methodiek is dat studenten leren dat je als hulpverlener iets anders doet dan een doorsnee vrijwilliger. Je wordt opgeleid als professional, dat je weet dat je handelt op een bepaalde manier omdat je iets wilt bereiken. Daarom vind ik dat methodiek goed is. in hoeverre dat samenhangt met de MAM-vakken, het hangt wat los van elkaar. In de samenhang tussen MAM en methodiek zijn het volgens mij lossen elementen. Ik voel me niet verbonden met de mam-vakken.
- Dat heeft er denk mee te maken dat we het teveel benaderen als losse onderdelen. Dat we te weinig contact hebben inhoudelijk. De MAM-docenten zijn te weinig op de hoogte van wat er binnen methodiek gebeurt en binnen Methodiek zijn we te weinig op de hoogte wat er binnen MAM gebeurt
- In de grondhouding: Daar zou ik wel meer aandacht voor willen hebben binnen de lessen. Volgens mij benoem ik dat nu wel. Maar dat kan structureler, dat kan meer met elkaar verbonden worden.
- Ik laat het een beetje bij MAM liggen, maar ik benoem het wel regelmatig. Alhoewel methodiek toch wel wat meer een taalvak is. een meer theoretisch vak. Er is wel een slag in te maken. We zouden ons binnen methodiek meer kunne verbinden met MAM.
- Plek van MAM binnen methodiek in toetsen en lessen: Niet. Het is nu afhankelijk van de docent wat hij ervan zegt en vindt.

Gert André

- Belang van afstemming: Uitermate. Als je zegt dat het je belangrijkste middel is en je wilt methodisch handelen, dan zou er afstemming moeten zijn.
- En de methodiek docent gaat het hebben over wat voor problematiek ga je aanpakken en wat zou iemand moeten leren dan en hoe zet je dat in een reeks trainingsmomenten? En de MAM-docenten geven de invulling aan van, oké met schilderen kun je dat bereiken en kun je dat oproepen. Dus daar komen die twee dingen bij elkaar.
- We moeten ook gescheiden optrekken want we hebben ook wel dingen die echt voor methodiek zijn of echt van MAM zijn, maar 1 keer per jaar mam en methodiek bij elkaar lijkt me heel gezond.
- Ik denk dat je dus van de reguliere overleggen die er zijn dat je er daar één van kan koppelen.
- Dat is heel simpel want ze worden alle vier verspreid door het jaar ingeroosterd, dan staat er in ieder zijn rooster een vakgroep overleg en dan moeten we gewoon een keer afspreken dat we een groter lokaal hebben en dat mam en methodiek dan een keer bij elkaar zitten. Dat

heeft helemaal niet ingewikkeld. Het is veel meer de wil en de visie.

- In eerste instantie de visie. Hebben we met elkaar door wat het belang is. Er zijn misschien MAM docenten die zeggen dat ze niks met methodiek moeten en andersom.
- En dan denk ik dat in eerste instantie de MAM-docent helder moet hebben welke positie die MAM binnen methodiek heeft. Op het moment dat hij dat snapt dat het in je hele leven zit, kan hij mij dingen gaan aanreiken. Die moet mij niet leren schilderen, maar die moet mijn creativiteit leren onderbouwen.
- Daarom is het van belang dat een methodiek docent ruime ervaring in het veld heeft. Want in eerste instantie haal je je ervaring en visie uit hoe ik dat allemaal in de praktijk gedaan hebt
- Ik geef in KO6 groepswork, maar wat doet Harrie Nijhof nou bij drama. En als je dat van elkaar weet kan je daar ook naar verwijzen. Dan wordt het voor een student ook logischer.
- Ik weet dat Ben Manusama en Jan-Willem van Nus ook dat die in de lessen, dat als ze weten dat ik die les gegeven heb dan weten ze ook wat ik gedaan heb. Dan zeggen ze wat we hier nu doen, dat heeft te maken met wat Gert daar gedaan heeft.

Annemarie Muskee

- Heel relevant.
- Dus ik denk dat als je daartussen meer samenhang wilt, dat je dan consequenter moet overleggen. Dat je de programma's op elkaar afstemt en naar elkaar verwijst. Dat zou ik wel willen, absoluut. Dat is ook goed. Dat gaat in de toekomst ook gebeuren, maar een opleiding is ook altijd in ontwikkeling. Dit zou een mooi project kunnen zijn voor de komende jaren.
- Terwijl ik geloof dat je het heel methodisch kan benaderen. Dat het echt een dieperliggende reden kan hebben om waarom je om bijvoorbeeld niet in gesprek gaat, maar dingen gaat doen. Dan zou het meer samenhang hebben en kan je meer naar elkaar verwijzen. Dan moet je wel op de hoogte zijn van elkaars programma. Misschien moet je wel zover gaan dat een deel van het programma samen gaat schrijven.
- Creatieve aspect: . Ik zie daar zelf het belang van, maar ik vind niet dat het voldoende binnen de methodiek vakgroep terugkomt. Wat er binnen de methodiek-vakgroep SPH weet ik niet goed wat daar gebeurt omdat ik in een andere vakgroep zit.
- Ik denk dat jullie onderzoek juist nu op het juiste moment komt, want Gert André en Paul Sondervan gaan er samen ook druk mee bezig.
- Over presentaties tussen vakgroepen: Dat zou best kunnen, absoluut, alleen vind ik wel het gevaar dat je in algemeenheden blijft steken, maar op gegeven moment moet je wel naar concrete lesprogramma's toe
- Vaker met elkaar in gesprek gaan. Structureler vergaderen. Structureler weten wat de ander doet. Samen programma's schrijven. Samen een doel voor ogen hebben. En daar allebei je deel in doen en weten welk deel de ander doet.

MAM-docenten over afstemming

Ben Manusama

- De afstemming tussen MAM en methodiek is nu: niet genoeg. We moeten meer duidelijk krijgen wat de doelen van MAM en methodiek zijn.
- Nu is de veronderstelling dat MAM meer moet inpassen in methodiek, dat we meer moeten weten wat ze bij methodiek doen. Vanuit methodiek is de veronderstelling dat MAM er een onderdeel van is. (...)Daar heb ik moeite mee, dat MAM toch weer ingeslokt wordt, het onderdeel wordt van methodiek. Ik geloof dat MAM onderdeel is van methodiek, maar ook een op zichzelf staande methodiek.
- Dat geloof ik niet helemaal. Ik denk eerder dat methodiek verlegen zit om handelingsmogelijkheden en dat MAM daarvoor nodig is.
- Voor dezelfde methodiek-docenten is dat wel een punt, want die gaan dat instrumenteel

inzetten. De methode: de foto. Dat is niet dezelfde grondhouding.

- Nu heb je methodiek als vak, daarnaast heb je vijf MAM-vakken, dat lijkt me voor een student knap lastig, als je niet 100% al interesse heb in die vakken.

Charissa Bakema

- Ik weet niet zo goed wat ze in methodiek doen Gert André is daar een belangrijk figuur in, dat is een belangrijke brug tussen de MAM-docenten en methodiek

Annemieke Pungu

- Met muziek wordt nu echt helemaal niks gedaan.
- Over afstemming met MAM algemeen: Ik vind het moeilijk om nee te zeggen terwijl ik niet weet wat de anderen daarmee doen in hun lessen. Ik ben geneigd nee te zeggen, want ik zie er weinig van terug.

Pieter Pols

- Dat project loopt nu met Martine Noordegraaf, dat we dat graag willen.
- We proberen en afstemming te maken. Uitgangspunt is dat methodiek een soort basis vormt voor SPH en methodiek is natuurlijk breed. En dat kan natuurlijk de MAM methodiek zijn. Dat betekent niet dat de methodiekdocent MAM moet gaan geven, maar die kan het wel in zijn algemene initiëren als zijnde een specifieke methodiek die je kan inzetten. De specifieke vaardigheden blijven bij de mam-docenten liggen.
- Het is dus en/en. Dat is de discussie in de MAM-vakken. En een methodiek, en het is een houding.

Ben Manusama

- Dat we weten van elkaar wat we doen, dezelfde termen gebruiken, dezelfde filmpjes gebruiken
- Methodiek moet bescheidener zijn. zodra ze handen gaan geven aan methodiek dat ze dan heel veel mam gebruiken. Ze moeten niet denken dat ze weten wat MAM is. (...)Dan kun je dat kunstje wel op een bepaalde manier duiden. Daar komt het vak eigene om de hoek kijken
- Voor een student zou de afstemming uiterst belangrijk zijn, daar ga ik mee met Gert, dat studenten weten hoe je het moet hanteren. Methodiek ziet er zo en zo uit.
- Op het moment dat je student duidelijk maak dat je met methodiek bezig bent, dat is het vertrekpunt, dan spreek je met één mond, we zijn methodiek aan het doen. Je vertrek punt is dat je het methodisch inpakt, in die zin ben ik erg voor de samenwerking.
- Maar als vakdocenten moeten we van elkaar begrijpen dat als ik aan de slag ga, dat het een op zichzelf staande methodiek is.
- Kort gezegd de student ziet in hoe je MAM als grondhouding binnen andere methodieken kan gebruiken en daarnaast krijgen ze door de verschillende MAM-vakken zicht op hoe ze het als methodiek zelf kunnen inzetten.

Charissa Bakema

- Dit gesprek lijkt me handig om bij een vakgroep overleg te hebben.

Annemieke Pungu

- Dat zou ik heel graag willen dat dat gebeurd. Ik denk dat als je dat gaat doen dat je dan meer geïntegreerd bezig gaat zijn.
- Om te kijken van, wat wordt er allemaal bij methodiek gedaan en hoe kan je van daaruit een vertaal slag maken naar MAM.
- Maar je zou heel goed een methodiek kunnen pakken en kijken hoe je dat muzisch zou kunnen verwoorden, omzetten. Het is wel goed om daar eens over na te denken, want

volgens mij liggen daar wel mogelijkheden.

- Ik kan me voorstellen dat als je een methodiek die aangeleerd word met methodiek en die ondersteund op een muzische manier, dat het meer doorleefd wordt door een student. Dat een student het meer eigen maakt. Dat er een persoonlijk intern proces opgang gezet kan worden bij de student.
- Eigenlijk vind ik het een hele ironische vraag. In hoeverre kan MAM geïntegreerd worden binnen methodiek. MAM impliceert eigenlijk dat het een methodiek is en dat het onder methodiek zou moeten vallen, maar dat is dus niet zo. Maar dat heb ik wel vaker gezegd. Is MAM dan wel een methodiek, zo ja, wat maakt dan dat het een methodiek is en moet je het dan niet als een methodiek aanbieden.

Pieter Pols

- Dat ze weten waarom ze MAM hebben en waarom ze methodiek hebben. dat sluit aan op die attitude vraag, per definitie. Omdat in mijn beleving methodiek sec over de methodiek gaat en de attitude. Op het moment dat je de MAM-vakken er aan koppelt doe je ook appel op die attitude.

Visie van Methodiek-docenten op samenwerken

Annemarie Muskee

- Dan moet je echt structuur aan gaan brengen in je manier van samenwerken. Dan moet je volgens mij echt zeggen dat je maandelijks een keer bij elkaar komt. Dat je een vaste agenda ook maakt, van vaste punten aan de hand daarvan maak je de bespreking. Op die manier ontstaat er meer structuur in de overleg. SPH'ers zijn daar wat minder goed in dan MWD'ers. Dat zie je ook wel terug in de teams. Ze zijn meer ad-hokkerig, dit gebeurt dus dan gaat even de motor aan. Terwijl ik geloof dat als je dit goed wilt neerzetten, dan moet je echt meer structuur aanbrengen in je manier van overleggen en niet pas overleggen als het nodig is en meer op tijd zijn bij het voorbereiden van de zaken. Daar is absoluut nog een slag in te maken.
- De kennis is er wel en de wil ook. En men ziet ook het nut er wel van in. Maar de werkdruk is hier echt enorm. Er wordt heel hard gewerkt. Juist dingen als dit schieten er vaak tussendoor. Misschien kan je ook wel zeggen dat er vanuit het management, de teamleider, dat er meer aangestuurd mag worden, dat het gewoon verplicht wordt om als vakdocenten met elkaar te overleggen. Dat het structureel wordt ingeroosterd. Binnen het vakgroep overleg gebeurt dat wel. Daar zitten alleen veel mensen en dan heb je het niet alleen over de lesprogramma's methodiek, maar dan heb je het meer in het algemeen over zaken en ben je meer met elkaar in gesprek en discussie. wat ik bedoel is meer dat je inhoudelijk je lesprogramma ook gaat vaststellen en dat daar het gesprek over gaat. Dan moet je echt maximaal met twee of drie zijn.
- In hoeverre zijn de docenten op de hoogte van elkaars programma's. iedereen is ook best wel druk met zijn eigen programma's. dus dat is niet altijd even helder. Dat komt vooral omdat mensen druk zijn met hun eigen programma's te maken. Dan blijven dit soort dingen snel er bij liggen. Als je het goed wilt doen, moet je het structureler inroosteren. Als het er in staat dan gebeurt het wel. Maar als je het overlaat aan de docenten om het zelf te plannen dan gebeurt het niet.
- Over werken in kernopgaves: In die kant moet je ook wel steeds meer op. In de kernopgaves zie je dat wel. Ook daar moet je oppassen dat niet iedereen zijn eigen ding gaat doen. Dat het toch weer losse onderdelen worden, die uiteindelijk wel weer meewerken aan zo'n kernopgave. Bij KO5 weet ik welke vakken er mee bezig waren, maar ik weet niet wat er bij die vakken zelf gebeurt voor die kernopgave. Ik weet wel wat er bij mij gebeurt.
- (...)Ook aan de hand van een thema kan elke docent zijn eigen lesjes blijven geven. Dan lijkt het wel of je samen werkt, maar eigenlijk doe je gewoon je eigen ding, maar betrek je het op

het thema. Bij zo'n thema zou je met elkaar bespreken wat iedereen vanuit zijn vak gaat doen en dat gebeurt volgens mij te weinig. Daar moet je wel weer vergaderingen voor plannen. Dat wordt toch vaak gezien als onnodig, extra werk die er nu wel af kan.

5. Kernlabels Bijlage B

Kernlabel	Sub-label
Belang van MAM in de jeugdzorg	
Belang van MAM binnen de Minor Jeugdzorg.	

Belang van MAM in de jeugdzorg

Gert André

- Een klein kind dat net geboren is heeft het al allerlei verschillende manieren om zich te uitten. Muzisch agogisch is een manier van uitten. Alleen in de grote mensen wereld vernauwt zich dat eigenlijk allemaal tot het cognitief verbale.
- Dan zie je dat mensen die vastgelopen zijn, je met allerlei muzische middelen, zoals grapjes, verhalen of spel en ook hele grote dingen en zo spreek je die andere talen weer aan waardoor kinderen zich gaan ontwikkelen en mensen om kunnen gaan met hun moeite.
- De uitdaging is dan, wijs me eens een hulpverlener en dan met name de SPH'ers, maar als je op de leefgroep werkt of op een semi-residentieel, wil ik dat je me eens een groepsleider aanwijst die het langer volhoudt dan een jaar zonder met MAM te werken. Dat kan niet.
- Met kinderen sowieso niet, want kinderen moeten spelen dus je speelt me en je gaat het spel gebruiken, en verbeelding speelt een belangrijke rol bij de kinderen
- En jongeren beginnen het kwijt te raken. Die zijn heel veel bezig met allerlei ingeblikte zooi. Met TV en van die doppen in je oren en spelletjes en dat soort dingen.
- Spellendoen, en gewoon het buiten zijn. Het zit veel dicht bij het mens zijn dan veel mensen denken. En jongeren hebben het heel hard nodig om er mee om te gaan.

Annemarie Muskee

- Een potje voetballen kan nutteloos en simpel lijken, maar ik geloof dat daar waarde in kan zitten, dat het zinvol is. dat je dat methodisch kan benaderen. Zo kan je voetballen zien als een bepaalde methodiek omdat je het gebruikt om in contact te komen met de ander. Dat vind ik bij uitstek MAM. Zo zijn er nog veel meer vormen

Ben Manusama

- Natuurlijk is het een onderdeel, maar in hoeverre dat echt goed wordt uitgevoerd heb ik geen zicht op.
- Dat zou het zeker moeten zijn, impliciet wel omdat mensen muzisch werken en dat is tegelijkertijd incidenteel.
- Als je met kinderen werkt, maak je bij uitstek gebruik van de ontwikkelingsfase waarin iemand zit, want dit bepaald hoe ik mijn aansluiting kan zitten.

Charissa Bakema

- Ja ik denk dat wat in ieder geval zo is, ik weet van mensen die hier hebben gestudeerd die in jeugdzorg zitten dat ze allerlei projecten doen in jeugdzorg
- In hoeverre is het een vast onderdeel. Volgens mij is het afhankelijk van de organisatie, wat ze daarmee willen doen
- De SPH'er gebruikt veel spel in werk met kinderen, of gebruikt drama.

Annemieke Pungu

- De grondhouding heeft volgens mij veel meer te maken dat je leert zien, dat je mogelijkheden ziet en dat je durft aan te sluiten bij het moment en wat er gebeurt in dat moment en daarop in spelen. Terwijl als je het echt methodisch gaat inzetten, dan ga je er

echt van tevoren over nadenken, van hé dan ga ik een activiteit verzinnen en dat dient de volgende doelen, en met dat je zo'n activiteit uitvoert, zou het kunnen zijn dat je een andere weg opgaat omdat de cliënt een andere weg op gaat.

- Dat je het speelse behoud binnen je hulpverlening. En ik denk dat je juist vooral in de jeugdzorg, ja overal, maar ook in de jeugdzorg kan het fantastisch zijn. Want nogmaals, je kan een leuke sportactiviteit bedenken voor kinderen of jongeren, leuk we hebben gezellig een middag gevuld. Maar het is natuurlijk de kunst om die middagvulling zo in te vullen zodat er ook nog ondersteunend is voor een groepsproces of voor individuele doelen. En dat je dat weet te benoemen en ook weet te vormen en ook weet te pakken. Ook richting de cliënt.

Pieter Pols

- Wat ik niet altijd zie dat het bewust ingezet wordt. Dat vind ik wel jammer. Zou vaker kunnen vooral om de aansluiting te vinden bij de cliënten die in de jeugdzorg zitten. Ik denk dat daar veel in gemist wordt
- De grondhouding is aanwezig, maar als methodiek inzetten zou vaker kunnen? Ja het wordt onderschat.
- Dus MAM als aansluiting op je cliënten, maar ook soms als methoden inzetten. Desnoods als training inzetten, het kan allemaal.

Belang van MAM binnen de Minor Jeugdzorg.

Annemarie Muskee

- In hoeverre wordt het MAM gedeelte geleerd aan studenten van de minor jeugdzorg? Minimaal.
- Het lastige van de minor jeugdzorg is dat je een beperkt aantal uren hebt en dat je in die uren heel veel wilt. Wil je echt aan de gang met MAM, wil je daar wat in doen, dan kost dat tijd. Dat kan je niet in een uurtje aanleren. Dus wat dat betreft vind ik het minder belangrijk dan andere thema's.
- En heb ik ook het idee dat MAM iets is wat je in ook je werk kan leren.
- Op dit moment hebben we te maken met een uitstroomprofiel in de jeugdzorg. De overheid bepaald wat we in de minor Jeugdzorg moeten leren aan studenten. Van hogerhand wordt dat steeds meer bepaald omdat men wil dat er in de jeugdzorg meer kwaliteit komt. Dus de overheid zegt wat er binnen de hogeschool aangeleerd moet worden en daar komt MAM minder in voor.
- Ik zou best willen dat er meer MAM gedaan wordt in de Minor jeugdzorg, maar ik zie niet voor me hoe dat moet met tijd. Dan vind ik dingen als outreachend werk, recht, pedagogiek belangrijker
- MAM wordt ook in de Major gegeven. Dan vind ik dat wel voldoende terugkomen. Studenten kunnen dan zelf wel de slag maken om dat in de jeugdzorg toe te passen. Ik vind het niet typisch iets wat de minor extra moet doen, omdat het ook in de Major zit.
- Ja absoluut wel. Maar er is ook weer het verschil tussen SPH en MWD. In de minor zitten beide groepen. MWD'ers werken minder met MAM. Omdat het in hun werk ook minder plek heeft. Het komt wel terug, maar minimaal.
- Ik vind dat de studenten ook zelf die slag moeten kunnen maken. Dat hoeft niet allemaal uitgemolken te worden. Studenten zitten vaak met een bepaalde doelgroep in hun hoofd in de colleges.
- Ik ga het volgend jaar met Paul Sondervan doen, dat is een SPH'er daar kies ik bewust voor. Er wordt daarmee ondervangen dat het in de minor richting teveel naar MWD verschuift. De minor jeugdzorg is bij uitstek een minor die tijd nodig heeft om zich goed te ontwikkelen. Toegepaste psychologie staat wel en het is helder hoe dat gebruikt kan worden. Terwijl de jeugdzorg constant veranderd en omdat er twee stromingen zijn binnen de minor. Het is

altijd zoeken naar hoe ga je daar onderwijs in geven

Charissa Bakema

- Hoe doe je dat binnen de major. Wat voegt de minor dan toe. Omdat je ook daarin met een beperkte tijd zit. Ik vind, dat is mijn visie, ik vind dat je niet te veel moet versnipperen. als je overal 1 uurtje krijgt heb je niet het idee dat je er iets over hebt geleerd.

