

TEAMPLAYERS

Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs



TEAMPLAYERS

Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs

Ellen van Hoek

VOORWOORD	5		
INLEIDING	9		
1. LITERATUURVERKENNING	15	5. RESULTATEN: DE ERVARINGEN VAN DE STUDENTEN	65
1.1. Co-teaching	15	5.1. Kennismaking met stageschool en introductie van de module	65
1.2. Peerlearning	22	5.2. Ervaringen met de fase co-planning	67
1.3. Grenzen en grensverkeer	24	5.3. Ervaringen met de fases co-teaching en co-debriefing	69
1.4. Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO	27	5.4. Ervaringen met de fase co-reflectie	70
2. ONDERZOEKSOPZET EN UITVOERING	29	5.5. Overige ervaringen	71
2.1. Vraagstelling	29	5.6. Conclusie deelvraag 3	73
2.2. Relevantie van het onderzoek	31	6. RESULTATEN LEEROPBRENGSTEN VOLGENS DE STUDENTEN	75
2.3. Participanten	31	6.1. Elkaars taal spreken	75
2.4. Dataverzameling	33	6.2. Leeropbrengsten co-teaching	76
2.5. Analyse van de data	35	6.3. Leerdoelen en leeropbrengsten van de kunststudenten	81
2.6. Kwaliteit onderzoek	36	6.4. Leerdoelen en leeropbrengsten van de pabostudenten	83
3. RESULTATEN: DE ERVARINGEN VAN DE DOCENTEN	37	6.5. Conclusie deelvraag 4	85
3.1. Achtergrond van de ontwerpessies met de docentopleiders	37	7. EINDCONCLUSIE	87
3.2. De invulling van de module	39	7.1. Het perspectief van de docenten	87
3.3. Ervaringen met de uitvoering van de module	42	7.2. Perspectief van de studenten	89
3.4. Eindevaluatie over de gehele module	52	7.3. Conclusies 4CO-teaching in de kunsten in het PO algemeen	90
3.5. Conclusie deelvraag 1	53	7.4. Aanbevelingen	93
4. RESULTATEN: DE LEEROPBRENGSTEN VOLGENS DE DOCENTEN	57	8. LITERATUUR	95
4.1. Leeropbrengsten voor de pabostudenten	57	Bijlage I	99
4.2. Leeropbrengsten voor de kunststudenten	59	Bijlage II	102
4.3. Samenwerking	61	Bijlage III	105
4.4. Conclusie deelvraag 2	62	Bijlage VI	109
		Bijlage V	112

Onbegrensde verbeelding

Onbegrensde verbeelding, persoonsontwikkeling en leren om je uit te drukken op je eigen unieke wijze is wat kunst op school kinderen brengt. Groepsleerkrachten en kunstvakdocenten kunnen samen optrekken om dat mogelijk te maken. Als expertisecentrum voor cultuureducatie met een groot bereik onder de scholen in Amsterdam ziet Mocca echter dat groepsleerkrachten en kunstvakdocenten niet altijd elkaars taal of handelen begrijpen. Met de pilot 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs' voor studenten van de Breitenner Academie en de Academie voor Theater en Dans van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en voor studenten van de pabo van de Hogeschool van Amsterdam is geïnvesteerd in de toekomst.

Waar eerder al een co-teaching-pilot van het Conservatorium van Amsterdam en de pabo van de Hogeschool van Amsterdam zijn waarde had bewezen voor het muziekonderwijs, is met deze pilot een unieke stap gezet voor kunstvakstudenten in de disciplines dans, theater en beeldend en voor pabostudenten. Studenten wisselden uit, ontwierpen gezamenlijk lessen en voerden die uit op stagescholen. De docentopleiders volgden een eigen traject waardoor ook tussen hen een nieuw gesprek ontstond over de verschillende opleidingscurricula.



Deelnemende studenten van de HvA en AHK aan de co-teaching pilot



Mocca- Cultuureducatie met Kwaliteit LeerlijnenLab
op de 14^e Montessorischool de Jordaan met kunstenaar Daphne van Duivenboden

Om de uitkomsten van de pilot vast te leggen, te evalueren en te delen in een publicatie heeft Ellen van Hoek vanuit het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, een evaluatieonderzoek uitgevoerd. Mocca gaf inhoudelijk advies aan de pilot en leverde een bijdrage uit het door de motie Van Roemburg eenmalig beschikbaar gestelde budget voor cultuureducatie. Door de pilot en deze onderzoekspublicatie leren we hoe toekomstige kunstvakdocenten en groepsleerkrachten beter kunnen samenwerken. Daarnaast krijgen we inzicht in hoe onderwijspartners innovatief gebruik kunnen maken van de faciliteiten die de gemeente Amsterdam en het Rijk bieden voor gedegen kunst- en cultuuronderwijs.

Dank aan de studenten en de docentopleiders van de Hogeschool van Amsterdam en de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten, de participerende stagescholen en aan het lectoraat Kunsteducatie voor hun inzet bij en hun begeleiding van de pilot 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs'.

Peggy Brandon

Directeur Mocca, expertisecentrum cultuureducatie Amsterdam

Inleiding

Kunstzinnige oriëntatie is een van de leergebieden binnen het primair onderwijs (PO). Hierbinnen maken kinderen kennis met kunst en cultuur. Ze leren onder meer beelden, taal, muziek, spel en beweging te gebruiken om er gevoelens en ervaringen mee uit te drukken en om te communiceren (kerndoel 54), ze leren op eigen werk en dat van anderen te reflecteren (kerndoel 55) en verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (kerndoel 56) (OCW, 2006). Onderdeel van dit leergebied zijn de vakdisciplines beeldend, muziek, dans, theater en erfgoed (SLO, 2018). Na het afronden van de pabo moet een startbekwame leraar basisonderwijs dan ook beschikken over de benodigde kennis en vaardigheden om deze kerndoelen te realiseren (HBO-raad, 2012). De vakgebieden muziek, beeldend, dans en theater kennen daarnaast eigen vakspecifieke opleidingen, met specialisaties voor (kunst)vakdocenten primair onderwijs.

Aan cultuureducatie hechten beleidsmakers grote waarde. In 2011 benadrukt OCW in de notitie *Meer dan kwaliteit, een nieuwe visie op cultuurbeleid* het belang van cultuureducatie juist voor kinderen en jongeren in een alsmaar internationaler wordende samenleving. Via cultuureducatie komen ze in aanraking met de rijkdom van cultuur, waardoor hun historisch bewustzijn toeneemt. Vooral de kunstvakken stimuleren creativiteit en de ontwikkeling van creatieve vaardigheden. Cultuuronderwijs kan bijdragen aan de ontwikkeling van de voor de toekomst belangrijk geachte 21e-eeuwse vaardigheden (Thijs, Fisser & van der Hoeven, 2014).

Tegelijkertijd zijn er zorgen over de kwaliteit van het kunstonderwijs in het (basis)onderwijs. De Onderwijsraad stelt in zijn advies *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* (2012) dat er zorgen zijn over het structurele aanbod in de basisschool en de professionaliteit van leerkrachten op het gebied van kunstzinnige oriëntatie en meer in het algemeen over de kwaliteit van cultuureducatie. Onderdeel van het programma 'Cultuureducatie met Kwaliteit' (2013-2016) is dan ook het stimuleren van de deskundigheid van leerkrachten en educatief medewerkers en van duurzame samenwerking tussen scholen en de culturele omgeving (Fonds voor Cultuurparticipatie, 2018). Conclusie uit de review *Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-16* (LKCA, 2016) is dat langdurige structurele scholingsprojecten het meest effectief zijn voor professionalisering. Deze zijn echter vanwege de huidige werkdruk in het onderwijs moeilijk te realiseren. Co-teaching wordt genoemd als een goed alternatief. Ook het kwaliteitskader *Kunstzinnige oriëntatie PO* (Sardes, 2014) bevat het advies om ter bevordering van de professionaliteit van leerkrachten vormen van co-teaching te gebruiken:

"Gebruik van vormen van co-teaching, dus gezamenlijke ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het onderwijs op het gebied van kunstzinnige oriëntatie door een groepsleerkracht en een professionele kunstenaar. Uit diverse onderzoeken en 'good practices' blijkt deze vorm van samenwerking te leiden tot kwalitatief hoogwaardig kunstonderwijs, omdat expertise op twee gebieden elkaar aanvullen en versterken" (p. 12)

De afgelopen jaren is er ervaring opgedaan om vanuit co-teaching muzieklessen voor het PO vorm te geven. Voorbeelden zijn de afgeronde pilot 'Muziekeducatie doen we samen' van het Conservatorium van Amsterdam (CvA), de Universitaire Pabo van Amsterdam (UPvA) en de Hogeschool van Amsterdam (HvA) en de pilot 'Co-teaching Muziek Talent Express' voor de lange leerlijn muziek van Aslan Muziekcentrum. In de eerste pilot hebben studenten van verschillende hbo-opleidingen samengewerkt binnen een *stagebegeleidingsmodule*. Zij hebben daarin muzieklessen voor de opleidingsstage gezamenlijk ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd (Schutte, Minnema & Bremmer, 2016). In de tweede pilot hebben muziekdocenten van de doorlopende PO-leerlijn Muziek Talent Express (MTE) samen met groepsleerkrachten van hun scholen een lessenreeks binnen deze muzieklijn ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd (Hoek & Herfs, 2017). Uit deze onderzoeken en good practices blijkt dat deze vorm van samenwerking kan leiden tot kwalitatiever en duurzamer kunstonderwijs.

Een toepassing van co-teaching bij de kunstdisciplines beeldend, dans en theater in het Nederlandse PO is voor zover bekend, nog niet beschreven. In navolging van het afgeronde pilotproject 'Muziekeducatie doen we samen' ontwikkelen de Pabo HvA/ UPvA en de docentenopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) gezamenlijk de module 'Co-teaching in het kunstonderwijs' voor deze disciplines. Pabostudenten en studenten van de kunstvakdocentopleidingen (docent theater, dans en beeldend) ontwerpen hierin samen kunstlessen en voeren deze uit in het PO volgens de methodiek van co-teaching. De module biedt studenten de kans om kennis te maken met verschillende soorten docentenopleidingen en hun invalshoek op kunsteducatie.



Mocca- Cultuureducatie met Kwaliteit LeerlijnenLab
op de Olympiaschool met kunstenaars van De Werkelijkheid

Om dit project te evalueren is onderzoek gedaan naar zowel het ontwerp als de uitvoering vanuit de visie van de verschillende docentopleiders van de AHK/HvA en de studenten. Met het onderzoek willen we meer inzicht krijgen in de opbrengsten en de uitdagingen van een dergelijke samenwerking en kijken waar de module verbeterd kan worden. Het gaat om een beschrijvend evaluerend onderzoek dat zich richt op het proces en de effecten van deze nieuwe aanpak. De bevindingen zijn naar we beogen, relevant voor zowel de opleidingsinstellingen, als de aankomende kunstvakdocenten en groepsleerkrachten die co-teaching in het kunstonderwijs (moeten) gaan toepassen.

Formeel is er in dit onderzoek sprake van studenten van kunstvakdocentopleidingen en pabostudenten. Voor de leesbaarheid gebruiken we in dit verslag de term 'studenten' voor beide groepen. Indien het noodzakelijk is onderscheid te maken, dan gebruiken we de termen pabostudent en kunststudent.

1. Literatuurverkenning

De module 'Co-teaching in het kunstonderwijs' kent een aantal kenmerken: hij is specifiek voor het *hoger* onderwijs ontworpen, peers (qua leeftijd en studie) worden verondersteld van elkaar te leren en de beoogde kennisuitwisseling speelt zich af op de grens van twee kennisdomeinen, dat van de groepsleerkracht en de kunstvakdocent. De betekenis van deze verschillende kenmerken voor het ontwerpen en uitvoeren van de module verkennen we in dit hoofdstuk nader vanuit de literatuur.

1.1. Co-teaching

Co-teaching omschreven we al eerder als 'gezamenlijke ontwikkeling, uitvoering en evaluatie van het onderwijs'. In deze paragraaf beschrijven we de ontstaansgeschiedenis van co-teaching, wie het kunnen uitvoeren en welke verschillende vormen er zijn.

Het ontstaan van co-teaching

Eerste aanzetten tot gestructureerde samenwerking tussen specialistische en algemene docenten in het onderwijs zijn al bekend uit de jaren zeventig van de vorige eeuw in Noord-Amerika en Engeland. Deze samenwerking krijgt hernieuwde aandacht door een golf van onderwijsvernieuwing in de jaren negentig in de VS. Leerlingen met beperkingen worden opgenomen binnen het reguliere onderwijs, zodat ze kunnen leren samen met leeftijdsgenoten. Dit 'inclusieve onderwijs' vraagt om didactische aanpassingen, zodat docenten álle leerlingen bij de les kunnen betrekken. Er ontstaan diverse samenwerkingsvormen voor het uitwisselen van kennis en ervaringen: tussen

docenten binnen teams, maar ook teamoverstijgend vanuit interdisciplinaire samenwerking. Ook zoeken docenten naar meer diverse instructiemethodes, vooral werkvormen waarbij ruimte is voor meer constructieve en gecoördineerde samenwerking tussen docenten uit het speciaal en het regulier onderwijs (Cook & Friend, 1995; Murawski, 2001; Walther-Thomas, 1997). Modellen die worden uitgetoetst zijn collaborative teaching, collaborative consultation, peer coaching, peer collaboration en diverse klassenassistentiemodellen (Walther-Thomas, 1997). Collaborative teaching (co-teaching) wordt vanuit deze ontwikkeling vaak beschreven als een samenwerking bij een heterogene groep leerlingen, waaronder leerlingen met een of meer beperkingen zoals gedrags- of leerproblemen waarvoor specialistische expertise nodig is (Cook & Friend, 1995; Dieker, 2014; Walther-Thomas, 1997).

Wie voeren co-teaching uit?

Bij co-teaching gaat het vaak om samenwerking tussen een generalist en een specialist. Dat kunnen twee of meer professionals zijn die samen onderwijs verzorgen (Cook & Friend, 1995; Dieker, 2014), maar ook een professional en een professional in opleiding (Bacharach, Heck & Dahlberg, 2010), of twee professionals in opleiding (Kamens, 2007; Schutte et al., 2016). De opvattingen verschillen over of dit tegelijkertijd en op dezelfde locatie moet gebeuren of als aansluitende lessen en over de periode waarvoor onderwijs wordt verzorgd. Cook en Friend omschrijven co-teaching als: 'een onderwijskundig concept waarbij twee professionals beide een substantiële bijdrage leveren aan het onderwijs aan een heterogene groep leerlingen, wat zich in één fysieke ruimte afspeelt' (1995, p.3). Ideaal gezien is er samenwerking voor het bepalen van de onderwijsdoelen, afspraken over wanneer deze zijn behaald, het ontwerpen van de aanpak, het uitvoeren en het evalueren van de resultaten (Fluijt, Struyf & Bakker, 2016).

Co-teaching in het hoger onderwijs?

Er is maar beperkt onderzoek dat inzicht geeft in hoe co-teaching onderdeel kan zijn van de hbo-opleiding tot docent in het PO en VO. Bacharach (2007) heeft bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar een setting waarbij de student in zijn stageperiode via co-teaching met de reguliere groepsleerkracht kennismaakt met de klassenpraktijk. Kamens (2007) heeft een (bescheiden) setting bestudeerd waarin koppels van studenten (een student algemeen onderwijs en eentje van een opleiding voor speciaal onderwijs) samen via co-teaching (een deel van) hun stageperiode invulden. Deze twee onderzoeken laten een aantal resultaten zien.

Ten eerste, bij co-teaching als onderdeel van een lerarenopleiding heeft men, naast het effect voor het onderwijs in de klas, een leerdoel voor de studenten voor ogen. Bacharach (2007) noemt als doel om docenten in opleiding effectiever te introduceren in de reële onderwijssituatie. Kamens (2007) noemt het belang van het ontwikkelen van kennis en vaardigheden om goed te kunnen samenwerken en om co-teaching te kunnen toepassen.

Ten tweede schenken zowel Kamens (2007) als Bacharach (2007) in hun onderzoek veel aandacht aan het proces waarmee opleidingen co-teaching invoeren. Voorafgaand aan de daadwerkelijke co-teaching in een lessituatie zijn er bijeenkomsten waarin ruimte is om co-teaching te introduceren, deelnemers met elkaar kennis te laten maken, verwachtingen te delen en een handleiding aan te reiken voor de co-planning en het co-doceren. Bacharach spreekt hierbij nog expliciet over het ontwikkelen van een 'common language'.

Kamens (2007) ten slotte noemt als opbrengst de meerwaarde van peerondersteuning: beide studenten ervaren het uitwisselen van

ervaringen in de klas en het elkaar daarbij ondersteunen als een meerwaarde. Door het delen van ideeën tijdens het samen plannen en voorbereiden van de lessen ontstonden inhoudelijke en reflectieve discussies. Door de voortdurende onderlinge feedback ervoeren de studenten ondersteuning en kregen ze meer zelfvertrouwen. Ook leidde het intensief samenwerken in een team en met een relatief onbekende partner tot zelfreflectie en -exploratie.

Instructiemodellen voor co-teaching

Een eerste aanleiding voor co-teaching was zoals gezegd de zoektocht naar meer didactische instructiemodellen om vanuit samenwerking een diverse groep leerlingen te kunnen bedienen. Al in 1995 beschrijven Cook en Friend vijf instructiemodellen voor co-teaching die nog steeds algemeen worden toegepast, al kan de naamgeving verschillen (Baeten & Simons, 2016; Dieker, 2014; Scruggs, Mastropieri, & Mcduffie, 2007; Walther-Thomas, 1997):

- Observatie: de één geeft les, de ander observeert, loopt rond en/of assisteert.
- Parallel instrueren: beiden geven dezelfde instructie, maar elk aan een deel van de groep.
- Werken in leerstations: de lesstof wordt verdeeld in drie of meer activiteiten waaraan groepjes op een eigen plek in de klas kunnen werken. Beide docenten begeleiden de activiteiten.
- Speciale instructie: een (kleine) groep krijgt speciale instructie.
- Teamteaching: beide docenten geven samen les en vullen elkaar daarbij aan en ondersteunen elkaar.

Baeten en Simons (2016) onderscheiden binnen deze modellen de mate van verantwoordelijkheid en samenwerking. In afbeelding 1 staan de instructiemodellen van Baeten en Simons in een oplopende schaal van samenwerking.

	Model	Role Partner 1	Role partner 2
Level of Collaboration	1) Observation model	Full responsibility Teacher	Observer
	2) Coaching model	Full responsibility Teacher	Coach
	3) Assitant teaching model	Main responsibility Teacher	Assistant (e.g. provide support to learners, use media)
	4) Equal status model	Identical status and responsibilities a) The class group is divided int subgroups Each teaches the same learning contents/ activities to a subgroup b) The learning contents of activities divided Each teacher is responsible for a different phase of the lesson c) The class group and the learning contents/ activities are divided Each teacher teaches a specific contents/ activity to a subgroup	
	a) Parallel teaching model		
	b) Sequential teaching model		
	c) Station teaching model		
High level of collaboration	5) Teaming model	Full coolaboration in the palnning, delivery and evaluation of the lesson	
	high level of collaboration	Considered to be 'true' teaching	

Afbeelding 1 - Co-teachingmodellen volgens Baeten en Simons (2016)

Eén punt wordt algemeen genoemd als aandachtspunt bij co-teaching: de planning. Bij co-teaching worden de lessen in principe vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid gepland, uitgevoerd en geëvalueerd. In de alledaagse onderwijspraktijk blijkt dit vaak een lastig punt: onderwijsprogramma's zijn overvol, pauzes vallen niet altijd samen en roosters zijn per docent verschillend (Cook & Friend, 1995; Walther-Thomas, 1997; Scruggs et al., 2007). Partners in co-teachingsprojecten moeten zich hier vooraf rekenschap van geven en er afspraken over maken.

4CO-teaching als basis voor de module 'Muziekeducatie doen we samen'.

Een co-teachingsopzet die meer is uitgewerkt voor professionalisering, is 4CO-teaching. De werkwijze ervan is gebaseerd op het 4C's-model, ontwikkeld door Beate Planche van de York Region District School Board, Ontario, Canada. De York-regio heeft door de jaren heen een breed overkoepelend professionaliseringsnetwerk ontwikkeld. Vanuit de zoektocht het onderwijs nog beter te laten aansluiten bij alle leerlingen en vanuit de wens het kritisch denken en het onderzoekend leren van alle onderwijsprofessionals aan te spreken, is het 4CO-model ontwikkeld. De naam 4CO benadrukt dat het leerproces uit vier fases bestaat: co-planning, co-teaching, co-debriefing en co-reflecting.

In de Canadese setting zijn diverse professionals bij 4CO-teaching betrokken: de docenten die met elkaar gaan lesgeven en collega's of extern deskundigen die meedenken en input geven als procesbegeleider. Deze groep stelt een gezamenlijke leervraag op, waarbij ieder teamlid zijn eigen focus heeft. Vervolgens ontwerpen ze gezamenlijk een les (co-planning) voor een specifieke groep leerlingen. De standaardopbouw van de les is een introductie om de voorkennis van leerlingen te activeren, de hoofdinhoud van de les en een nabespreking met de leerlingen over hun leren. Twee docenten voeren de les uit in de klas (co-teaching), terwijl de andere teamleden observeren. Het observeren gebeurt vanuit een gerichte observatieopdracht. De les wordt tevens opgenomen op video. Na de les bespreekt het team onder leiding van de procesbegeleider hoe de les is gelopen en wat de leeropbrengsten zijn voor de leerlingen (co-debriefing). Ten slotte vindt er een uitgebreidere reflectie plaats met de video-opnames (co-reflecting). Deze cyclus wordt vervolgens herhaald.

Het achterliggende idee van het model is dat doordat de docenten concreet en daadwerkelijk met elkaar aan de slag gaan en daarbij samen de vier fases doorlopen, hun leerproces effectiever is: "A co-learning experience creates the context and the opportunity to go beyond observation to changing practice through action and reflection." (Planche, 2012, p. 3). Alle deelnemers zijn bij alle fases van het proces betrokken en worden gelijkwaardig op hun expertise en ervaring aangesproken. Iedereen is dus eigenaar van het proces en van de les die wordt ontworpen en gegeven.

Het 4CO-teaching-model in Canada werd uitgevoerd door docenten die hetzelfde vak gaven (rekenen/ wiskunde). Het model heeft onder tussen ook in het Nederlandse onderwijs ingang gevonden. Zo pasten Caroline Offerhaus en Hieke van Til het 4CO-teaching-model toe bij taallessen in de kleuterklas (Meer Taal 2-1).

De vertaling van het model naar studentniveau ligt voor de hand. Studenten zijn weliswaar nog geen professionals, maar wel professionals in wording. Kennis en ervaring is in opbouw en behoorlijk aanwezig. Tijdens het project 'Muziekeducatie doen we samen' is bijvoorbeeld geëxperimenteerd met het gezamenlijk leren in de praktijk door pabostudenten en studenten muziek (Schutte et al, 2016). In dit traject ontwierpen de studenten gezamenlijk muzieklessen, voerden ze deze samen uit in de stageklas, evalueerden ze deze en gaven ze elkaar feedback ter reflectie. Deze cyclus van vier fases werd meer keren herhaald. De procesbegeleiding gebeurde door de docentenopleiders en door het hanteren van een duidelijke en gedetailleerde kijkwijzer en peerfeedbackmodel. De bevindingen waren dat de studenten pedagogisch-didactische en muzikale vaardigheden van elkaar leerden, beter met elkaar leerden communiceren en dat leerlingen, doordat ze samen de les uitvoerden, meer betrokken waren bij de les (Schutte et

al., 2016). In deze uitvoering van het 4CO-teaching-model voor het hoger onderwijs spelen zowel aspecten van peerlearning als van boundaries en boundary-crossing. In de volgende paragrafen lichten we deze aspecten nader toe.

1.2. Peerlearning

Voor de term 'peer' is eigenlijk geen dekkende Nederlandse vertaling. Met 'peers' worden vaak leeftijdsgenoten bedoeld, maar 'peers' behelst ook personen van een gelijke status, opleiding, lotgenoten of maatjes. Bij peerlearning gaat het om het onderling verwerven van kennis en vaardigheden en het elkaar actief helpen en ondersteunen daarbij (Topping, 2005). Maar men is gaan onderkennen dat de ondersteuning die peers elkaar geven een eigen kwaliteit heeft die zich onderscheidt van die tussen bijvoorbeeld een docent en leerling of een oudere en jongere (Topping, 2005). De laatste tijd wordt het potentieel van dit leren tussen gelijkwaardige partners beter gezien en bewust aangesproken, ook in het hoger onderwijs.

Peerlearning in het hoger onderwijs

Boud (1999) heeft de mogelijkheden voor peerlearning in het hoger onderwijs onderzocht en spreekt daarbij van 'reciprocal peerlearning': een wederzijdse leerervaring waarbij betrokkenen op zowel formele als informele wijze van elkaar leren. Het delen van kennis, ideeën en ervaring levert alle betrokkenen voordelen op. De nadruk ligt daarbij meer op het leren *van* dan op het leren *aan* elkaar. Zeker zo belangrijk als het goed uitvoeren van de leertaak zijn de onderlinge ondersteuning en aanmoediging daarbij. Boud (1999) ziet diverse opbrengsten. Peerlearning vereist allereerst dat deelnemers vaardigheden ontwikkelen om samen te werken. Leren zonder de directe aanwezigheid van een superieur of docent levert verder veel meer momenten om te reflecteren en eigen ideeën te onderzoeken. Deelnemers worden

bij peerlearning meer uitgedaagd om hun eigen kennis over het vakgebied of beroep te communiceren. En doordat er ten slotte een collectieve verantwoordelijkheid ontstaat, worden de betrokkenen meer gedwongen de eigen leerbehoefte te onderkennen en in te vullen.

Het principe van peerlearning in het hoger onderwijs wordt op diverse wijzen toegepast (Hilsdon, 2014). Birrel en Bullough (2005) hebben in hun onderzoek peerlearning toegepast in een stageperiode binnen een opleiding voor basisleraren. In plaats van in een individuele stage werden tien vrijwillig meewerkende studenten in koppels geplaatst gedurende een stageperiode van zestien weken. Er waren twijfels of deze opzet de studenten wel genoeg zou voorbereiden op de onderwijspraktijk waarin ze alsnog zelfstandig moeten werken. De studenten ontwikkelden echter een sterke betrokkenheid op de samenwerking en gaven niet alleen een impuls aan de leerresultaten van de leerlingen in de stageklas, maar ook aan die van hun stagepartner. De studenten voerden met elkaar rijke discussies over het docentschap en ervoeren een constante en waardevolle onderlinge feedback. De focus van dit onderzoek lag op de professionele ontwikkeling van de peers. Gardiner (2010) onderzocht juist de voor- en nadelen van peerlearning volgens de begeleidende mentoren. De mentoren observeerden dat peersamenwerking de studenten aanzet tot het onderzoeken en construeren van complexere pedagogische kennis en vaardigheden. De gedeelde observaties ondersteunen het gevoel van doeltreffendheid van de docenten in opleiding. Door de gedeelde verantwoordelijkheid voor de instructie en de mogelijkheid om diverse rollen te verdelen kunnen de mentoren zelf beter tegemoetkomen aan de leerbehoeften van zowel de studenten als de leerlingen (Gardiner, 2010).

1.3. Grenzen en grensverkeer

Zodra verschillende professionals gaan samenwerken, wordt een gebied merkbaar waar kennis en handelingen elkaar raken of overlappen. Akkerman en Bakker (2012, p. 16) noemen dit grenzen of boundaries: “Met grenzen bedoelen we sociale of culturele verschillen tussen praktijken die leiden tot problemen in handelingen of in de interactie met andere praktijken.” Deze grenzen kunnen vaak aanleiding geven tot communicatieproblemen of andere onduidelijkheden. De verschillen kunnen ook een aanzet zijn tot wederzijds leren en tot co-makenschap en co-creatie (Hoeve, 2016).

Ook vanuit de onderwijswetenschappen is er de laatste jaren meer aandacht voor interacties en grensverkeer (Akkerman & Bakker, 2011) en onderkent men dat juist deze grensovergangen een leerpotentieel in zich hebben (Edwards, 2011; Wenger, 1998, via Akkerman & Bakker, 2011). Dat is ongebruikelijk, omdat het verwerven van kennis zich van oudsher beperkt tot kennisoverdracht binnen een domein of kennisinstituut. In de werkpraktijk wordt men echter wel geconfronteerd met deze grenzen.

Bij het bewegen over deze grenzen ofwel boundary crossing streeft men naar ‘het opheffen van de discontinuïteit door het leggen van verbindingen tussen verschillende praktijken en het vinden van een manier om te handelen en te communiceren’ (Akkerman & Bakker, 2011, p.133). Edwards (2011) spreekt in dit verband over het bouwen van ‘common knowledge’. Daarbij gaat het niet om het leren hoe het werk van de ander te doen, maar juist om het verkrijgen van voldoende inzicht in doelen en handelingen om tot een vruchtbare samenwerking te komen. Die goede samenwerking in grensgebieden ontstaat volgens Edwards niet spontaan en vraagt meer dan een regulier overleg. Voorwaarden zijn dat betrokkenen samen inhoudelijke langetermijndoelen

stellen, waarden en motieven in voor iedereen begrijpelijke en herkenbare taal formuleren en allen zich conformeren aan elkaars betrokkenheid. Professionals die bewust werken met deze grenzen en die zich bewust verbinden met andere specialisten, ontwikkelen vaardigheden op twee vlakken. Ze worden zich bewuster van hun eigen expertise en hoe deze zich verhoudt tot andere specialistische kennis. Daarnaast ontwikkelen ze wat Edwards (2011) ‘relationele expertise’ noemt: het samen kunnen overleggen, onderkennen wat de omgeving heeft te bieden en het eigen handelen hierop afstemmen.

Akkerman en Bakker (2011) omschrijven vier leermechanismen die zich bij processen van boundary crossing kunnen voordoen: identificatie, coördinatie, reflectie en transformatie. In afbeelding 2 staan ze toegelicht.

	Leermechanismen	Beschrijving
1	Identificatie 	Hernieuwd inzicht verkrijgen in hoe verschillende praktijken zich (complementair) van elkaar onderscheiden
2	Coördinatie 	Inzet van nieuwe of alternatieve middelen en procedures om effectieve afstemming tussen praktijken mogelijk te maken
3	Reflectie 	Definiëring en uitwisseling van perspectieven uit verschillende praktijken
4	Transformatie 	Vormen van nieuwe praktijken (boundary practices) of identiteit

Afbeelding 2 - Mogelijke leermechanismen bij processen van boundary crossing
(Akkerman & Bakker, 2011)



Mocca- Cultuureducatie met Kwaliteit LeerlijnenLab
op De Zevensprong met Stichting Taalvorming

1.4. Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO

In onze pilot wordt de module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' uitgevoerd in de disciplines beeldend, dans en theater. De pilot maakt gebruik van peerlearning - waarbij de peers docenten in opleiding zijn - maar het zijn wel studenten van verschillende hbo-opleidingen, namelijk de pabo en een kunstvakopleiding. Het gaat dus over de overdracht van onderscheidende kennisgebieden. Studenten krijgen daardoor te maken met de verschillende grenzen. Via het 4CO-teaching-model worden de studenten uitgenodigd vanuit hun eigen expertise een gelijkwaardige bijdrage te leveren aan kunstlessen die ze samen gaan vormgeven. Vraag is wat hen dat volgens henzelf en volgens de docentopleiders oplevert. De vraagstelling voor dit onderzoek lichten we in het volgende hoofdstuk toe.

2. Onderzoeksopzet en uitvoering

2.1. Vraagstelling

In dit onderzoeksproject zetten we 4CO-teaching in als middel voor peerlearning tussen studenten van de kunstvakdocentopleidingen dans, beeldend en theater, en pabostudenten. Dit gebeurt in gezamenlijke colleges en in de vormgeving en uitvoering van stagelessen. De module zelf is ontworpen en uitgevoerd in een samenwerking tussen docentopleiders van de betrokken opleidingen. De onderzoeksvraagstelling richt zich op de ervaringen met 4CO-teaching van zowel de docentopleiders als de studenten.

Docentopleiders

1. Wat is de invulling van de module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' voor de disciplines beeldend, dans en theater vormgegeven door de docentopleiders van de AHK en de Pabo-HvA en hoe ervaren zij de uitvoering ervan?
2. Welke leeropbrengsten zien docentopleiders van de AHK en de Pabo-HvA bij hun studenten door het (a) ontwerpen en (b) uitvoeren van kunstlessen volgens de methodiek 4CO-teaching?

Studenten

3. Hoe ervaren studenten van de AHK en de Pabo-HvA de lesopzet van de module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' voor de disciplines beeldend, dans en theater die zij doorlopen hebben en welke aanbevelingen doen ze voor verbetering van die module?
4. Welke leeropbrengsten ervaren de studenten van de AHK en de Pabo-HvA door het samen (a) ontwerpen en (b) uitvoeren van kunstlessen volgens de methodiek 4CO-teaching?

De focus bij het beantwoorden van de onderzoeksvragen lag vooral op inhoudelijke bevindingen. Er hebben zich in deze pilot, met vier verschillende opleidingsinstituten en studenten van vijf verschillende opleidingen, natuurlijk diverse logistieke problemen voorgedaan. Deze problemen benoemen we voor zover ze van invloed zijn op de inhoudelijke opbrengsten, maar we specificeren ze niet uitgebreid. Ze komen uitgebreid aan de orde in het projectverslag van de pilot door Borius van der Meulen.

2.2. Relevantie van het onderzoek

In de literatuur zijn, zoals verkend in het vorige hoofdstuk, beschrijvingen van co-teaching door professionals of door een professional en een student. Er is beperkt onderzoek naar co-teaching als onderdeel van een hoger beroepsopleiding. Voor het kunstonderwijs zijn er beschrijvingen van co-teaching in de discipline muziek, maar niet voor de kunstdisciplines beeldend, dans en theater. Het onderzoek is opgezet als een evaluerend onderzoek en beschrijft de input, het proces van de uitvoering en de leeropbrengsten vanuit de ervaring van zowel de docentopleiders als de studenten. Hiermee beoogt het onderzoek inzichtelijk te maken wat mogelijke succesfactoren en valkuilen van het concept 4CO-teaching voor de betrokken disciplines zijn. Daarmee is het onderzoek relevant voor de AHK en andere opleidingen die kennis over 4CO-teaching willen ontwikkelen en het concept mogelijk integreren in hun opleidingen.

2.3. Participanten

Participanten van het project 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' zijn docentenopleiders en studenten van de kunstvakdocentopleidingen AHK en de Pabo HvA. Omdat het project een bescheiden omvang heeft, is ernaar gestreefd alle participanten bij het onderzoek te betrekken. In totaal werkten twee docentopleiders van de Pabo HvA mee (een docent voor beeldende vorming en een voor dans en theater) en vier docentopleiders van de AHK (een docent beeldend* van de Breitner Academie, een docent dans en twee docenten theater** van de Academie voor Theater en Dans). Eén AHK-docentopleider theater heeft deelgenomen in de ontwerpfasen van de pilot, een tweede docentopleider van theater heeft de begeleiding van de studenten tijdens de uitvoering van de pilot voor haar rekening genomen. Zij is geen vaste docent van de Academie, maar werkt geregeld als freelance docent voor deze opleiding.

De deelnemende studenten kwamen uit diverse leerjaren van de verschillende opleidingen. De docenten hebben studenten geïnformeerd over het project en de studenten hebben zich vrijwillig aangemeld. In een enkel geval (dans-pabo) zijn studenten actief gestimuleerd mee te doen. De studenten werkten in koppels en ontwierpen lessen in een specifieke discipline, waarna zij die lessen ook gaven. In tabel 1 is te zien hoeveel studenten per discipline meededen en uit welk leerjaar zij afkomstig waren:

Tabel 1
Verdeling van de studenten per studie over
verschillende leerjaren naar discipline

	Beeldend	Dans	Theater
Pabo	4 studenten leerjaar 3	3 studenten leerjaar 3	4 studenten leerjaar 3
AHK	4 studenten leerjaar 2 voltijd	2 studenten leerjaar 4 voltijd voltijd 1 studenten leerjaar 4 voltijd	1 student 3 studenten opleiding verkort

De scholen waar de 4CO-teaching lessen zijn uitgevoerd, en de mentoren maakten deel uit van het vaste bestand van stageadressen van de HvA. De stagescholen werden geregeld via het stagebureau van de HvA en werden op de standaardwijze gekozen en ingedeeld. Zij zijn naderhand door de projectleider over het project geïnformeerd, maar hebben geen specifieke rol in dit pilotproject vervuld. Zij maken daarom geen deel uit van de dataverzameling.

Terminologie in de verslaglegging

- * De pabo spreekt binnen het vakgebied kunstzinnige oriëntatie over beeldende vorming, de Breitner Academie spreekt over docent beeldende kunst en vormgeving. In dit verslag houden we de term beeldend aan.
- ** De pabo spreekt over het vakgebied drama, de AHK spreekt van het vakgebied theater. In dit verslag houden we de term theater aan.

2.4. Dataverzameling

De data van de docenten en studenten hebben we met verschillende onderzoeksinstrumenten verzameld: observaties, reflectieverslagen en interviews. Daarnaast zijn documenten vanuit de opzet van de module gebruikt, zoals videoreflecties van de studenten, lesregistraties en presentaties.

Dataverzameling docenten

Participerende observaties: voor dit instrument is gekozen bij de ontwerpbijsessies van de docentopleiders. Bij participerende observatie maakt de onderzoeker als observator deel uit van de sociale context die hij bestudeert (Baarda, 2005). Bij de bijsessies zat de onderzoeker ook aan tafel en deed waar nodig mee aan het gesprek en maakte een audio-opname van de bijsessie.

Interviews: de interviews met de docenten zijn afgenomen als topic interview volgens een semigestructureerde vragenlijst (zie bijlage II) na afloop van het gehele pilotproject. Bij een topic interview komen bij alle participanten dezelfde onderwerpen aan de orde, maar is er toch genoeg ruimte voor individuele accenten (Baarda, 2005). Er is gekozen voor een groepsinterview met de pabodocenten HvA en voor individuele interviews met de AHK-docenten. Gedurende het project werd duidelijk dat er per discipline en opleiding vanuit verschillende invalshoeken naar de ontwikkelingen kan worden gekeken. Daarom is ervoor gekozen de interviews van de kunstdocentopleiders individueel af te nemen.

Dataverzameling studenten

Verslagen: de door de studenten geschreven reflectieverslagen, die deel uitmaakten van de module, zijn de basis geweest voor de dataverzameling van de studenten. Omdat de studenten vanuit de module al zwaar belast waren met een veelvoud aan verslaglegging, is ervoor gekozen geen extra instrument in te zetten, maar gebruik te maken van dit materiaal. Vanuit de moduleopzet heeft de onderzoeker een instrument voor de eindreflectie opgesteld, gebaseerd op de diverse geformuleerde leerdoelen voor het project (zie bijlage III). Vier docenten gebruikten dit format (eventueel als onderdeel van het eindverslag), één docent heeft een eigen opzet voor het eindverslag aan zijn studenten gegeven. Twee studenten (een student pabo dans en een student dans AHK) hebben geen eindverslag ingeleverd.

Observaties: de onderzoeker deden observaties bij diverse module-onderdelen: de eerste twee kennismakingsbijeenkomsten, drie stagelessen en de reflectiebijeenkomst (zie bijlage I). Deze observaties zijn gedaan omwille van triangulatie: om de geschreven verslagen van de studenten en de gegevens uit de interviews te kunnen relateren aan de door de onderzoeker waargenomen realiteit. Focus lag daarbij op de samenwerking tussen de beide studenten: de rol en taakverdeling, de toegepaste werkvormen, het onderling overleg tijdens de les en de reflectie na afloop.

Videomateriaal: van een aantal lessen en bijeenkomsten zijn videoregistraties gemaakt. Net als de observaties zijn ook deze gebruikt ter verifiëring van de geschreven verslagen.

2.5. Analyse van de data

Alle interviews en de bijeenkomst voor de eindevaluatie zijn opgenomen en naderhand getranscribeerd. Er is gecodeerd op de structuur van de module co-teaching met de leerdoelen voor de studenten als basis voor de codering. De eindverslagen, die een afwijkende opzet hadden, zijn gecodeerd naar de opzet van het instrument voor de eindreflectie. De data van de docenten en de studenten zijn vervolgens afzonderlijk open gecodeerd en naderhand met elkaar gecorreleerd (zie bijlage IV). We hebben hierbij gebruik gemaakt van het kwalitatieve analyseprogramma Transana 3.01.

2.6. Kwaliteit onderzoek

Procedurele validiteit

Data over de participanten werden omwille van triangulatie vanuit verschillende invalshoeken verzameld en vergeleken: wat de diverse participanten vertelden, wat ze opschreven in reflecties, wat de onderzoeker door observaties heeft waargenomen en wat deelnemers onderling communiceerden.

Procedurele betrouwbaarheid

Van alle interviews zijn audio-opnamen gemaakt en deze zijn getranscribeerd. Bij diverse bijeenkomsten zijn audio- en/of video-opnamen gemaakt. Ook hier zijn van de relevante momenten transcripties gemaakt. Alle data zullen worden bewaard en zijn in te zien door de lectoren en andere onderzoekers. De resultaten worden ondersteund met letterlijke citaten uit de data.

Ethiek

De docenten zijn tijdens de eerste voorbereidingsbijeenkomst mondeling geïnformeerd over het onderzoek en de doelstellingen ervan en hebben mondeling ingestemd en vrijwillig meegewerkt. De studenten zijn tijdens de eerste modulebijeenkomst geïnformeerd over het onderzoek. Geen van de studenten heeft bezwaar gemaakt tegen deelname aan het onderzoek.

3. Resultaten: de ervaringen van de docenten

In dit hoofdstuk beantwoorden we de eerste deelvraag: Wat is de invulling van de module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' voor de disciplines beeldend, dans en theater, vormgegeven door de docentopleiders van de AHK en de Pabo-HvA, en hoe ervaren docentopleiders de uitvoering ervan? Achtereenvolgens komen de achtergrond van de ontwerpessies, de invulling van de module 4CO-teaching, de ervaringen met de uitvoering en de bevindingen bij de eindevaluatie aan de orde.

3.1. Achtergrond van de ontwerpessies met de docentopleiders

Het projectteam van de pilot 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO'(4CO-teaching) bestond uit een projectleider en vijf docenten: twee docenten van de HvA (een docent beeldend en een docent theater en dans) en drie docenten van de AHK (een docent beeldend, een docent dans en een docent theater). In de periode februari-juni 2017 is dit team een aantal keren bij elkaar gekomen om de module vorm te geven. Er stonden per bijeenkomst diverse inhoudelijke en praktische onderwerpen op de agenda.

Inhoudelijke onderwerpen waren bijvoorbeeld: de plaats van de pilot 4CO-teaching binnen de curricula en roosters van de verschillende opleidingen (zie bijlage V), het uitwisselen van de gebruikte vakliteratuur en methodes, het vaststellen van de leerdoelen en de bijbehorende opdrachten voor de deelnemende studenten, het ontwerpen van de inhoud van de tien bijeenkomsten vanuit de opzet 4CO-teaching, en het maken van afspraken over de beoordeling van studenten en eventueel ook het maken van een instrumentarium daarvoor.

De praktische onderwerpen kwamen veelal voort uit de opzet van de samenwerking. Er bestonden al een structurele samenwerking tussen de diverse AHK-kunstvakdocentopleidingen en incidentele samenwerkingsprojecten tussen de afzonderlijke docentopleidingen van de AHK en Pabo-HvA, maar van een structurele samenwerking tussen de Pabo-HvA en de AHK-kunstvakdocentopleidingen was geen sprake. Er moest voor de pilot dan ook een nieuw samenwerkingsverband komen. Dit bracht diverse organisatorische vraagstukken met zich mee, bijvoorbeeld over hoe de werving van de verschillende studenten per opleiding moest plaatsvinden, hoe de co-teachingkoppels samen te stellen, de selectie van de stagescholen, de eventuele rol van de mentoren/groepsdocenten en een inventarisatie van het draagvlak binnen de stagescholen. Het betekende ook dat de studenten van de verschillende opleidingen elkaar vanuit de studie niet tegenkomen en zij daardoor niet of nauwelijks bekend zijn met de opbouw en invulling van de andere opleidingen.

3.2. De invulling van de module

De invulling van de module werd bepaald door de vier fases van 4CO-teaching: co-planning, co-teaching, co-debriefing en co-reflecting. Deze vier fases zijn vertaald naar tien moduleactiviteiten voor de studenten (zie tabel 2).

Tabel 2
De moduleactiviteiten

Co-planning:

- 1 Kennismaking, uitleg over de pilot inhoudelijk en praktisch, kennismaking met 4CO-teaching en elkaars beginsituatie verkennen.
- 2 Kennismaking van de studenten bij elkaars opleidingen - (Invulling vanuit opleidingen), de verschillende opleidingen demonstren best practices.
- 3 Bezoek aan de stageschool en lessenserie ontwerpen.
- 4 Lessen ontwerpen, gezamenlijk met procesbegeleiding door docenten (uit projectteam)

Co-teaching en co-debriefing:

- 5 Les uitvoeren door studenten op stagescholen van de pabo*
- 6 Les uitvoeren door studenten op stagescholen van de pabo*
- 7 Les uitvoeren door studenten op stagescholen van de pabo*
- 8 Les uitvoeren door studenten op stagescholen van de pabo*

** Ieder koppel krijgt gedurende de lessenserie twee bezoeken van procesbegeleiders, één vanuit de pabo en één vanuit de AHK*

Co-reflecting:

- 9 Reflecteren in koppels met video-opnames lessenserie
- 10 Presenteren van bevindingen aan gehele groep

Vanuit de module hebben de docentopleiders verschillende leerdoelen voor de studenten geformuleerd. Deze werden algemeen geformuleerd, zonder onderscheid naar de verschillende opleidingen. De leerdoelen vormen de basis voor de eindreflectie van de studenten.

Leerdoelen voor de studenten

Hoofddoelen

Procesgericht:

- De studenten kunnen de verschillende fases van co-teaching doorlopen en in een team kunstlessen (vier lessen van minimaal 60 minuten) ontwerpen en uitvoeren in het PO en kunnen daarop reflecteren.
- De studenten kunnen elkaars professionele taal spreken en verstaan (bijvoorbeeld vaktermen uit het kunstvakonderwijs en pedagogisch-didactische taal).

Artistiek inhoudelijk:

- De studenten kunnen een inspirerend en artistiek leerklimaat realiseren.
- De studenten laten leerlingen actief, reflectief, receptief deelnemen aan een artistiek maakproces.

Subdoelen

- De studenten kunnen de beginsituatie van de stageklas voor de kunstdiscipline in kaart brengen en hier rekening mee houden binnen hun eigen lessenserie.
- De studenten kunnen in onderlinge samenwerking kunsteducatieve en methodisch-didactische leerdoelen formuleren voor hun lessen en ervoor zorgen dat deze vier lessen een duidelijke opbouw en samenhang hebben.
- De studenten kunnen voor het uitvoeren van de lessen een onderlinge rolverdeling bepalen vanuit de principes van 4CO-teaching, waarbij ze rekening kunnen houden met elkaars persoonlijke leerdoelen.
- De studenten kunnen vanuit verschillende methodes op hun eigen en op elkaars proces en product reflecteren, en zij kunnen hun werk evalueren.

3.3. Ervaringen met de uitvoering van de module

De praktische randvoorwaarden

Tijdens de uitvoering van de module en in de interviews vertelden de docentopleiders dat zij verschillende praktische problemen hebben ervaren bij de planning van de module en de stagescholen.

Ten eerste werd al tijdens het ontwerpen duidelijk dat de planning van de module voor problemen zou zorgen, wat tijdens de uitvoering ook bleek. Ondanks coulance van de verschillende opleidingen zeiden docentopleiders dat planningsconflicten van invloed waren op de uitvoering van de pilot. Zo vielen stage en lessen van studenten bij de verschillende opleidingen op dezelfde dagen, waardoor het logistiek niet haalbaar was bij beide aanwezig te zijn. Ook vielen de dagen en tijden van de stageles niet altijd samen met de beschikbaarheid van de begeleidende docenten. Er is daardoor veel minder procesbegeleiding op locatie geweest dan de bedoeling was. Procesbegeleiding vond dan plaats met video-opnames van de les.

Ten tweede hebben de docenten diverse problemen ervaren in de samenwerking met de stagescholen. Besloten was dat de lessen die de studenten hebben ontworpen, werden uitgevoerd op de stageschool van de pabostudent. Deze stagescholen behoren tot de vaste opleidingsscholen van de Pabo-HvA en werden via een algemene selectieprocedure toegewezen via het stagebureau van de AHK. Er was geen extra selectie voor eventuele wensen voor kunst- en cultuuronderwijs van de scholen. De stagescholen worden altijd na de zomervakantie bekendgemaakt, maar voor de pilot viel de toewijzing daardoor na de eerste bijeenkomst. Hierdoor ontstonden onduidelijkheden voor stu-

denten, was er in enkele gevallen sprake van miscommunicatie over onder meer lesmomenten, maar bovenal maakte het dat een aantal geplande moduleactiviteiten moest worden aangepast.

Meewerkende stagescholen waren niet vooraf op de hoogte gebracht van de pilot en hebben er daardoor niet bewust voor gekozen om mee te werken. Hierdoor voelden niet alle scholen zich betrokken. Ondanks informatieverstrekking vanuit het projectmanagement waren groepsdocenten in een aantal gevallen niet op de hoogte. Uiteindelijk hebben de meeste scholen zich flexibel opgesteld en gelegenheid gegeven voor het uitvoeren van de 4CO-teachinglessen, maar het uitvoeren van de kunstlessen moest wel in het rooster van de stageschool passen. Daarom zijn lessen soms naar andere dagen verschoven en zijn er in een enkel geval minder dan de geplande vier lessen gegeven.

De docentopleiders vonden dat de start van de module door deze organisatorische problemen onnodig rommelig verliep en dat bleek ook uit onze observaties. De AHK-docentopleidingen hebben een eigen pool van stagescholen. Met deze scholen is rechtstreeks contact, ze zijn gemotiveerd kunstlessen aan te bieden en er worden zorgvuldige afspraken gemaakt over de stageprojecten. Veelal lopen de studenten een dagdeel mee om kennis te maken met de school en de stageklas. Een zorgvuldigere selectie van de stagescholen, waarbij rekening wordt gehouden met deze basisafspraken voor kunstonderwijs, is naar de ervaring van de docentopleiders een basisvoorwaarde voor een succesvolle invulling van het project.

De voorbereiding van de studenten

De docentopleiders hadden in de eerste twee bijeenkomsten ruimte ingepland voor een meer algemene kennismaking. Deze kennismakingsactiviteiten speelden zich af op locaties van de verschillende opleidingen, zodat de studenten bij elkaar binnen konden kijken en fysiek de sfeer van de verschillende instellingen ervaren. In de bijeenkomsten werden de inhoud en de activiteiten van de module toegelicht en werden er diverse verkennende activerende werkvormen voor de studenten samen ingepland. Uit de observaties bleek de sfeer open en energiek. Achteraf concludeerden de docentopleiders in de interviews dat deze bijeenkomsten noodzakelijk waren, er waren immers verder geen contact- of samenwerkingsmomenten tussen alle deelnemende studenten. Maar de docentopleiders vonden de invulling ook te oppervlakkig: er was tijdens deze bijeenkomsten nog geen vakinhoudelijke uitwisseling over bijvoorbeeld verschillende visies op kunsteducatie. De docenten vinden meer samenwerking op eerdere momenten van de opleidingen belangrijk en zij zien hier ook mogelijkheden voor. In dat geval kan de kennismakingsfase meteen een inhoudelijker invulling krijgen.

Ervaringen met de fase co-planning

In de fase van co-planning gingen de studenten in koppels van pabo- en kunststudent samen een lessenserie ontwerpen. De pabostudent maakte vooraf een inventarisatie van de beginsituatie van de stageklas van de betreffende kunstdiscipline en van daaruit formuleerde elk koppel de lesdoelen voor de vier kunstlessen.

Volgens de docentopleiders was de tendens dat de kunststudenten vooral met de ideeën kwamen en de pabostudenten het plan didactisch aanvulden. Een pabodocent constateert: "Ik denk dat daar een soort natuurlijke waterscheiding heeft plaatsgevonden. Van oké, de

pabostudent doet het pedagogische stuk en de kunststudent het inhoudelijke. We hebben het wel over wat gaan we doen, maar veel minder over wij doen dat zo en wij doen dat zo'. Dus ik denk dat daar stukken zijn blijven liggen."

Pabostudenten zijn, volgens de waarneming van de pabodocenten, meer bezig geweest met de opbouw en structuur van de lessen dan de kunststudenten.

Inhoudelijk roept de invulling van de lessen door de studenten bij de docentopleiders nog wel wat vragen op. Zij observeerden dat de studenten samen in het ontwerpproces stapten en vooral gingen bedenken wat ze wilden gaan 'doen'. Maar dieperliggende vragen over kunsteducatie - zoals: Waar gaat het over bij kunsteducatie? Wat maakt kunsteducatie kwalitatief? Hoe pakken jullie het aan en hoe gaat het bij ons?' - kwamen niet ter sprake bij de koppels. Zoals een docent beeldend zegt: "Er zijn wel studenten die daarmee bezig zijn, maar het komt ook dan niet aan bod. Het gaat over naar de waan van de dag van de uitvoering, van het 'verzinnen' van een opdracht, ... zonder een echte visie."

De docenten vermoeden ook dat dit een lastig punt voor de studenten is: "Ik denk dat ze dat ook moeilijk vinden om elkaar daarop te bevragen. Die inhoudelijke kant." (pabodocent beeldend).

Volgens de observaties van de docentopleiders blijken kunststudenten het formuleren van leerdoelen voor leerlingen veel lastiger te vinden dan pabostudenten, voor wie het onderdeel is van dagelijkse didactische aanpak. Binnen kunstvakeducatie is sprake van een andere werkwijze, vertelt een AHK-docent theater: "En al die leerdoelen, dat is echt een verschil met de pabo. De pabo maakt gewoon drie verschillende

leerdoelen in een les. Ik vind het heel goed dat je vooraf denkt: Wat leren die kinderen? Wat wil ik leren? En: Wat moeten ze kunnen? Maar op het moment dat je de les gaat geven, dan staat er één lesdoel en dat ga je halen op het eind. En daar houd je de oefeningen over." Het valt de docentopleiders van de pabo op dat de pabostudenten tijdens het ontwerpen niet het kunstvakspecifieke lesformat voor de opbouw van een kunstles inbrengen, maar een algemeen lesformat gebruiken. Dit format geeft een andere lesopbouw en is niet toegesneden op de opzet van een beeldende, dans- of theaterles.

De docentopleiders moesten naar eigen zeggen af en toe bijsturen tijdens het ontwerpen van de (eerste) lessen voor wat betreft de rolverdeling. "In eerste instantie zouden de dansstudenten eigenlijk die hele les gaan geven. En toen dacht ik: nee dat gaat niet gebeuren. Daar hebben we toen andere afspraken over gemaakt." (AHK-docent dans). Ook de AHK-docent theater heeft aanwijzingen gegeven over de rolverdeling: "Zij hadden dan meestal vier oefeningen voor een uur les. Dan zei ik wel: de eerste oefening doe jij, maar de tweede oefening doet de ander. En onderbreek dan niet, maar laat die ander dan ook die hele oefening doen."

De docentopleiders hebben de begeleiding tijdens het ontwerpen op verschillende manieren aangepakt. Bij dans en theater was er een bijeenkomst waarbij alle studenten en docenten in een lokaal samen aanwezig waren. Uit de interviews met de docentopleiders bleek dat zij een coachende rol hadden ingenomen bij het formuleren van de eerste opzet van de lessenseries. "Nou, voor drama werkte het heel goed, want eigenlijk hadden E. en ik een soort van co-teaching, daar startten we ook gezamenlijk mee. Ik schoof aan vanuit mijn expertise en E. kwam daar dan weer bij en dat gaf eigenlijk een mooie harmonie samen. Uiteindelijk zijn we zo de groepjes af gegaan." (pabodocent

theater). Ze stelden daarbij vragen als: Wat ga je vervolgens doen? En ze gaven tips als: Kijk naar de kinderen. Houd rekening met dit soort voorwaarden...

Bij beeldend bleek het onmogelijk een gezamenlijke ontwerpssessie te plannen. De docentopleiders gaven alle feedback via de mail en telefoon. De schriftelijke feedback verliep in het algemeen moeizamer dan de directe feedback, niet alle studenten reageerden op de geschreven feedback en maakten aanpassingen, niet alle lessenplannen werden doorgestuurd, aldus de docentopleiders.

Ervaringen met de fase co-teaching

Wiens terrein?

De kunstlessen vonden in de meeste gevallen plaats in de stageklas van de pabostudent. De kunststudent voegde zich hierbij. Er was een gelegenheid ingepland voor een kennismaking met de stageklas, voor enkele koppels lukte dit door de late opstart niet. Alle docentopleiders noemden de ongelijkwaardige beginsituatie voor de kunststudenten als een aandachtspunt. Zij benadrukken hoe belangrijk het is, ook voor de kunststudent, eerst een relatie te kunnen opbouwen met de stageklas en de groepsleerkracht. Een docentopleider vertelt dat één student het op eigen initiatief heeft opgelost door vooraf met de klas mee te gaan op een culturele excursie. Zij heeft zo informeel kennis kunnen maken met de leerlingen.

Rolverdeling/werkvormen

De studenten hebben met elkaar het leerproces in de klas vormgegeven. De docenten hebben de indruk dat ze de organisatie van de lessen vooraf goed hebben doorgesproken. Wie doet welke oefening of onderdeel en wie let op de kinderen? Wel benoemt een docentopleider dit als blijvend aandachtspunt: "Na afloop van de tweede les heb ik ook wel gemaild: 'Ik heb het idee dat jij een beetje ondergeschikt bent aan...' Toen zei ze: 'Ja, maar we hebben heel duidelijk afgesproken dat ik volgende week...'" (docent AHK beeldend).

Met twee stagiaires voor de groep zijn er, zo benoemden de docentopleiders, meer werkvormen mogelijk. Bijvoorbeeld, in de theater- en dansles kon de ene student een oefening voor zijn rekening nemen, terwijl de andere de orde in de gaten houdt of eventueel een kind of een groepje terzijde neemt en extra aandacht geeft. In de theaterles zijn ook vormen van parallelle instructie uitgevoerd, waarbij de groep in tweeën werd gedeeld en iedere stagiaire op zijn eigen manier dezelfde oefening uitvoerde. Co-teaching in een theaterles biedt de mogelijkheid om een dialoog voor te spelen. "Of bijvoorbeeld dat de pabostudent de kijkopdracht gaf aan het publiek en dat de dramastudent nog even bezig was met de presentatiegroep." (docent AHK theater)

In de beeldende les was er volgens de AHK-docentopleider van beeldend na de instructie over een activiteit meer begeleiding voor de kinderen terwijl ze zelfstandig aan de slag gaan: "Nou, bij beeldend zag ik dat de rol van instructie over materiaal en techniek aan de beeldende student werd toevertrouwd. En de pabostudent deed meer de algemene instructies, van 'je hebt nog vijf minuten,' de timer en 'zo gaan we opruimen en ... als je klaar bent ga je dat en dat doen...'"

Ook de AHK-docentopleider van dans merkte op: "De dansstudent deed eigenlijk alle oefeningen en de pabostudent deed wel mee, maar die stond dan tussen de leerlingen... ik had meer management verwacht, maar dat hoefde ze eigenlijk helemaal niet zo te doen." Als reden daarvoor geeft hij dat de groepen rustig waren en er geen extra aanpak nodig was. De pabostudent heeft een aanvulling gegeven doordat hij materialen heeft ingebracht, zoals een plaatje van de zon en de aarde. "Daar zou de dansstudent niet zo gauw zijn op gekomen", aldus de docentopleider dans.

Procesbegeleiding gedurende co-teaching

Het was de bedoeling dat elk koppel twee keer bezoek voor procesbegeleiding zou krijgen. Dit bleek niet voor alle docenten mogelijk en iedereen voelt dat als een gemiste kans. Het is volgens de docenten waar mogelijk wel gecompenseerd door videoreflectie. Maar het meemaken van het directe proces in de klas heeft naar de mening van de docenten een andere kwaliteit en biedt de mogelijkheid voor het geven van directe feedback. "Het is zo jammer dat je maar één keer gaat. De eerste les is dan heel kwetsbaar en daar gebeurden alle fouten die je van tevoren kunt benoemen, vanuit beide kanten. Als je erbij bent, kun je dat heel goed aangeven." (docent AHK theater). Voor de studenten die in de eerste les feedback hebben gekregen, is het volgens deze theaterdocent ook teleurstellend dat ze niet nog een keer werden bezocht en niemand hun groeiproses heeft gezien. "Eigenlijk had ik er die vierde les ook willen zijn. Dan kun je echt iets meegeven van: 'nou, dit blijft nog steeds daar', of 'dit is heel erg gegroeid' of 'dit hebben jullie heel mooi overgenomen van elkaar'. Nu bleef dat te open, vond ik."

Studenten hebben nu in een aantal gevallen alleen directe feedback van de pabo- of de kunstvakdocent gekregen. Ook dit beschouwen de docentopleiders als een gemiste kans: de feedback is zo toch alleen vanuit één invalshoek gekomen, terwijl juist het verschil in feedback van meerwaarde had kunnen zijn. Ook hier is niet altijd duidelijk of studenten de schriftelijke feedback hebben opgepakt. De docenten hebben onderling hun feedback wel uitgewisseld. Ze benoemen het allen als onwenselijk dat de groepsleerkrachten niet betrokken zijn geweest, dat hun rol niet is overlegd en dat er geen afspraken zijn gemaakt over al dan niet ingrijpen in het proces in de klas.

Ervaringen met de fases co-debriefing en co-reflectie

Co-debriefing

Na de les wisselden de studenten direct hun waarnemingen en ervaringen over de les met elkaar uit (debriefing). Dit leidde volgens de theaterdocent van de AHK, als er tenminste tijd voor was in het rooster, tot vruchtbare gesprekken. “Ze hebben meestal allemaal oefeningen afgesproken. Oké, jij doet deze oefening en dan kijk ik hoe het gaat, en mijn verantwoordelijkheid ligt in de orde. En daar hebben ze na afloop dan ook echt een gesprek over. Zo van: ‘ja, maar je hield helemaal geen orde, want je ging je toch weer bemoeien met het vaktechnische.’”

Co-reflectie

De module stimuleert de studenten op allerlei manieren om te reflecteren op het proces in de klas, het eigen functioneren en de samenwerking. Een van de reflectietools was het lesregistratieformulier dat bestond uit een Excelbestand met diverse observatiepunten gevat in ruim vijftig vragen voor zowel de docenten als de studenten. Onderwerpen uit dit formulier waren: inleiding, instructie/exploratie/verwerking, afsluiting/presentatie/beoordeling, methodisch-didactisch handelen, organisatorisch handelen, pedagogisch handelen en 4CO-teaching.

Daarnaast was er een opdracht voor videoreflectie. Uit de observaties bleek dat ieder koppel een eigen voorkeur voor een reflectievorm had, maar de vormgeving van het Excel-document beoordeelden zowel docenten als studenten als niet gebruiksvriendelijk. “Wij hebben een voorstel gedaan om een soort videodagboek bij te houden, via de mobiele telefoon. Dat heb ik gezien bij een danskoppel. Ik vond het fantastisch, het was net alsof je naar een soort documentaire op tv aan het kijken was. Ik heb ze twee keer echt gezien met van die gezichten, helemaal doodmoe van het lesgeven. Maar ook ontzettend enthousiast met wat ze ontdekten hadden en wat ze tegen waren gekomen en zo. Dat werkte echt wonderwel. Meer, van wat ik bij de theaterkoppels heb gezien, dan dat geschreven verslag. Want daar hadden ze heel erg veel last van de structuur en alles wat ze in moesten vullen.” (pabodocent theater).

Vanuit de verschillende gedocumenteerde reflecties maakten de studenten een korte presentatie voor de laatste bijeenkomst. Deze is in groepen per discipline gedeeld. Elk team presenteerde de andere studenten de inhoud, het proces en het resultaat van de lessenserie. De meeste studenten hadden er veel werk van gemaakt en er was een

geanimeerde uitwisseling. “Het presenteren aan elkaar over wat ze gedaan hadden. Daar kwamen wel wat vragen uit, de studenten hadden elkaar daar wel veel te vertellen.” (docent AHK beeldend).

3.4. Eindevaluatie over de gehele module

Na afloop van de module kwamen er naast de praktische aanpassingen ook meer inhoudelijke punten naar voren waar de docentopleiders graag nog verder over zouden willen spreken. Eventuele inhoudelijke aanpassingen die ze hebben geopperd:

- Meer tijd en een intensievere begeleiding in de ontwerpfase van de module. In deze uitvoering was er relatief weinig tijd voor een inhoudelijke discussie, zeker met de rommelige opstart. Er zou ook een go/ no-go moment moeten komen op een eerste lesplan van de studenten voordat ze er daadwerkelijk de klas mee ingaan.
- Meer ruimte voor discussies over visie op en kwaliteit van kunsteducatie.
- De Excelvormgeving van de reflectieformulieren was weliswaar niet handig, maar docenten vonden wel dat er inhoudelijk relevante reflectiepunten voor deze lessen werden gegeven. Alleen voor de dansopleiding sloot de inhoud minder aan bij de hier gangbare reflecties; deze zijn geformuleerd in indicatoren van concreet waarneembaar gedrag. Dat is een ander uitgangspunt.
- De docenten beeldend stelden diverse vragen over de precieze rol van de begeleiding bij de methodiek 4CO-teaching: procesbegeleiding, coaching of mag deze ook sturend zijn?

- Betrek de groepsleerkrachten bij het project en overleg over hun rol. Nu zijn er weinig reacties vanuit de scholen teruggekomen.

Na afloop is bevestigd dat de docenten eigenlijk heel weinig weten van de aanpak en de inhoud die de verschillende opleidingen voorstaan voor de invulling van kunsteducatie. Maar de nieuwsgierigheid om meer te weten over elkaars aanpak is gegroeid en de wens kenbaar gemaakt daar meer over uit te wisselen. Eventueel door een keer bij elkaar binnen te kijken. En wat zou het kunnen opleveren volgens de docenten? “Voor de AHK?... Nou, ik hoop wel dat de meerwaarde voor de toekomst is (...) dat binnen het basisonderwijs dans net zo goed als muziek een vaste plek krijgt binnen het curriculum. Dat zou ik heel fijn vinden. En als dit dan daartoe een aanzet zou zijn, dan zou ik dat heel mooi vinden. Maar dat is toekomstmuziek.” (AHK-docent dans)

3.5. Conclusie deelvraag 1

Wat is de invulling van de module ‘co-teaching in het kunstonderwijs in het PO’ voor de disciplines beeldend, dans en theater, vormgegeven door de docentopleiders van de AHK en de Pabo-HvA, en hoe ervaren zij de uitvoering ervan?

De module ‘co-teaching in het kunstonderwijs PO’ heeft een team van docentopleiders vormgegeven in tien modulebijeenkomsten voor de studenten: vier voor kennismaking en co-planning, vier voor co-teaching en co-debriefing en de laatste twee voor co-reflecting. Hiervoor zijn een aantal procesgerichte en inhoudelijke leerdoelen geformuleerd, maar geen inhoudelijke voorwaarden gesteld. De introductiebijeenkomsten zijn disciplineoverkoepelend, waarbij alle studenten en docentopleiders aanwezig zijn.

Voor het co-plannen was voor theater en dans een bijeenkomst waarbij docentopleiders en studenten in een fysieke ruimte samen waren en elkaar konden ondersteunen. Voor beeldend was het niet mogelijk hiervoor een gezamenlijk moment te plannen, waardoor de studenten en docentopleiders beeldend geen gemeenschappelijk moment in de ontwerpfase hadden. Volgens het 4CO-teaching-model zouden allen zowel bij de planning als de uitvoering aanwezig moeten zijn en gelijkwaardige input leveren, waardoor allen zich betrokken kunnen voelen bij het ontwerp. Dat dit bij beeldend niet is gelukt, is mogelijk een verklaring dat er achteraf vooral vanuit de beeldende hoek vragen over de rol en invulling van de begeleiding kwamen en men, meer dan bij de andere disciplines, het gevoel had geen grip te hebben op het proces.

Bij theater en dans spelen deze vragen veel minder, daar is een ontwerpparrangement geweest waarbij ieder zijn input heeft kunnen geven. Bij theater was er, naar de ervaring van de docenten, ook onderling een 'co-teaching'-ervaring. Beiden gaven gelijkwaardige input vanuit de eigen achtergrond en invalshoek. Hier brachten docenten het gebrek aan inhoudelijke invloed veel minder naar voren.

Bij co-teaching voerden de studenten de lessen samen uit op de stageschool van de pabostudent. Het was de bedoeling dat elke lessenserie een keer door een docentopleider van de pabo en een keer door een docentopleider van de AHK zou worden bezocht. Dit is voor geen enkele discipline mogelijk gebleken. Feedback vond daarom ook schriftelijk plaats op basis van verslaglegging en videomateriaal. Voor de co-reflecting verzorgden de diverse studentenkoppels vanuit de eigen verslaglegging een presentatie over hun lessenserie. Dat gebeurde in bijeenkomsten per discipline.

De docentopleiders zouden in het project graag een rol voor de stagescholen en -mentoren weggelegd zien, maar hoe deze rol ingevuld zou moeten worden, is nog niet duidelijk omschreven. Door de formele toewijzingsprocedure van stagescholen kon het projectteam vooraf geen betrokkenheid van de stagescholen genereren.

Naar de ervaring van de docentopleiders zijn de introductiebijeenkomsten noodzakelijk, maar te algemeen. In de co-planning komt het volgens de docentopleiders nog niet tot een echte uitwisseling, maar verdelen de studenten vooral de taken. Daarbij neemt de kunststudent voornamelijk het voortouw in de artistieke invulling en neemt de pabostudent het didactische deel voor zijn rekening. Bij het co-teachen is er volgens de meeste docentopleiders sprake van een rijke uitwisseling tussen de studenten. Ze nemen verschillende rollen voor hun rekening en stemmen die ook onderling af. De studenten maken volgens de docentopleiders veel werk van de co-reflectie en er is ruimte voor uitwisseling binnen de koppels en met de andere koppels uit dezelfde discipline. Na afloop van het project is er onder de docentopleiders meer behoefte aan nadere kennismaking en onderlinge uitwisseling.

4. Resultaten: de leeropbrengsten volgens de docenten

In dit hoofdstuk beantwoorden we de tweede deelvraag: Welke leeropbrengsten zien docentopleiders van de AHK en de Pabo-HvA bij hun studenten door het (a) ontwerpen en (b) uitvoeren van kunstlessen volgens de methodiek 4CO-teaching?

De docentopleiders hebben op verschillende manieren inzicht gekregen in de leeropbrengsten van hun studenten. Allereerst door directe observaties tijdens de modulebijeenkomsten en de lessen in de klas. De studenten en docentopleiders hebben ook videoregistraties van de lessen uitgewisseld. Per docent verschilt de verhouding directe observatie en observaties via videoregistratie. Daarnaast baseren de docentopleiders hun inzichten op de reflectieverslagen van hun studenten. Achtereenvolgens komen in dit hoofdstuk de leeropbrengsten voor de pabostudenten, de kunststudenten en hun gezamenlijke leeropbrengsten aan bod.

4.1. Leeropbrengsten voor de pabostudenten

De docentopleiders benoemden vooral de leeropbrengsten die bleken uit de uitvoering van de lessen op de basisscholen. Bij het lesontwerp viel het de docenten op dat pabostudenten ervaren hebben dat kunstvakdocenten in kunstlessen veelal anders omgaan met het omschrijven en invullen van leerdoelen. Andere leeropbrengsten noemden ze bij dit onderdeel niet.



Deelnemende opleiders van de HvA en AHK aan de co-teaching pilot

Bij de uitvoering van de lessen hebben veel pabostudenten volgens de docentopleiders ervaren dat het strakke handhaven van rust en orde in een kunstles ook beperkend kan werken. In kunstvakken is meer ruimte voor de eigen inbreng van leerlingen noodzakelijk en gebruikelijk. "Wat ik bij drama heb gezien en wat de studenten zelf ook terug hebben gegeven, is dat ontspanning, meer plezier in het vak, dus eigenlijk meer ontdekken wat de karakteristieken van het vak zijn, welke energie daarbij hoort ..." (pabodocent theater).

In de samenwerking hebben de pabostudenten gemerkt dat de kunststudenten de lat voor leerlingen vaak hoger leggen en dat ze een hoger tempo in de lessen hebben dan de pabostudenten zelf zouden aanhouden. "Die kinderen kunnen ook drie dingen tegelijk, zoals je dat zelf ook kunt. Dus je kan best dat tempo soms wat hoger leggen. En dan moeten ze wat harder werken. En dan doe je het misschien drie keer zo snel of zo, in plaats van een keer heel langzaam, ... dat hebben ze ook wel echt gevoeld." (docent AHK theater).

Volgens de docentopleiders is de drempel voor het uitvoeren van een kunstles voor veel pabostudenten verlaagd. Leek het voor aanvang van de pilot voor veel pabostudenten nog een haast onhaalbare missie, na afloop hebben ze zelfvertrouwen gekregen in het zelf ontwerpen en uitvoeren van kunstlessen. Opvallend was dat pabostudenten voor dans een heel grote leeropbrengst hebben ervaren. Van geen enkel vertrouwen in het geven van dans- en bewegingsonderwijs voerden twee studenten nu zelfstandig danslessen met leerlingen uit. "Een studente, waar ik heel erg op heb ingepraat om haar mee te laten doen, maar nee nee nee. ... en nu staat ze uiteindelijk op haar eigen school zonder haar medestudent wel dansles te geven! TOP!" (pabodocent theater).

Bij beeldend zagen de docentopleiders dat pabostudenten door de invloed van de kunststudenten hun repertoire aan werkvormen en materialen verbreedden: ze werkten met nieuwe of onderscheidende technieken (zoals gutsen), gebruikten minder voor de hand liggende materialen en werkten op een ander formaat (zo werkte een aantal leerlingen samen op een groot vel papier). "Ik denk eigenlijk dat op alle vier de scholen de leerlingen iets hebben gedaan wat ze anders niet zouden hebben gehad." (docent AHK beeldend).

Bij theater wisselden de studenten allerlei activerende theaterwerkvormen uit. Er is gewerkt met abstracte begrippen als ruimte, stem en bijvoorbeeld lichaam, in groepjes, in coöperatieve werkvormen.

4.2. Leeropbrengsten voor de kunststudenten

De docentopleiders benoemden ook hier vooral de leeropbrengsten, die bleken uit de uitvoering van de lessen. Hierbij omschreven ze zowel leeropbrengsten die voor alle disciplines leken te gelden, als leeropbrengsten voor een specifieke kunstdiscipline.

Volgens de docenten hebben veel kunststudenten meer inzicht gekregen in het belang van goed klassenmanagement. Ze hebben tijdens de samenwerking geleerd welke afspraken ze met de klas kunnen maken en hoe ze deze zelf consequent kunnen toepassen, maar ook dat scholen hierover vaak standaardafspraken en -procedures hebben. Verder zagen de docentopleiders dat de kunststudenten de neiging hebben de kunstles als een losstaande activiteit te zien, terwijl de pabostudent de les in het geheel van de dagplanning ziet. Voor een kunststudent is het een opsteker als de kinderen enthousiast de les uit komen, terwijl de pabostudent de leerlingen weer rustig aan de volgende activiteit doorgeeft. "Wat ik wel grappig vond was dat de afsluiting van de les, een aantal keer eigenlijk, eerder een energizer was dan een cooling

down. Dat vond ik wel ... grappig! je geeft ze nu stuiterend door aan de volgende les!" (pabodocent theater).

De studenten beeldend hebben geleerd dat scholen ook eigen voorwaarden aan de invulling van een kunstproject stellen. Vanuit een actueel thema van de school, 'de vreedzame school', hebben studenten een bijpassende lessenserie ontworpen, waarin ze het thema zowel in materialen als in vorm en uitvoering hebben verwerkt.

Theaterstudenten hebben ontdekt dat er in plaats van te werken vanuit onrust en chaos, zoals ze gewend zijn in buitenschoolse lessen, er ook ruimte kan zijn voor creatie vanuit een rustige en beheerste aanpak die past binnen het PO.

De docentopleider dans zag bij de dansstudenten geen opbrengsten die zich onderscheidden van de opbrengsten uit een normale PO-stage. Ook deze stage zet in op peerlearning vanuit danskoppels. "Voor mij hebben ze niet heel veel anders gedaan. Ik heb moeite om hier een meerwaarde van in te zien. Omdat de nadruk in de opleiding ligt op dans onderscheidend te maken door een voor alle leerlingen begrijpelijke non-verbale aanpak, heeft de samenwerking met de pabostudenten eerder een ongewenste verbalisering van het dansonderwijs gebracht." (AHK-docent dans).

4.3. Samenwerking

Als een grote, disciplineoverstijgende leeropbrengst zien de meeste docenten dat bij hun studenten door de intensieve samenwerking in koppels er een wederzijds respect is gegroeid. Stapten de studenten het project in met de nodige vooroordelen, na afloop is er interesse in elkaar en voor elkaars vak. Voor kunststudenten die willen gaan werken in het PO, is inzicht in de aanpak van de groepsleerkracht en in de gangbare uitgangspunten van zo'n aanpak belangrijke bagage, aldus de docenten. Voor de pabostudenten is het belangrijk dat zij minder afstand voelen tot kunstvakdocenten die ze straks in hun lespraktijk gaan tegenkomen en dat ze hun invalshoek beter begrijpen. De docenten vinden uitwisseling tussen de verschillende vakken heel belangrijk.

Volgens de docenten is het leren vanuit samenwerking volgens 4CO-teaching als een snelkookpan, waarin studenten in korte tijd heel veel leren. De een leert meer loslaten, terwijl de ander juist leert om met meer structuur en rust te werken. "Zo'n pabostudent leert meer spelen en de mogelijkheden van dat theatervak te zien, de theaterstudent gaat de kwaliteiten van de orde en de rust en de afspraken en het consequent zijn ervaren." (docent AHK theater). De studenten zoeken ook samen naar een passende oplossing als een bepaald lesonderdeel niet goed loopt of zich ordeproblemen voordoen. "Ik denk dat het over een professionele houding gaat, waarin ze van elkaar hebben geleerd. Zoals het losser zijn of het gewoon proberen, het doen, fouten mogen maken en improviseren." (docent AHK beeldend).

Voor een aantal studenten fungeerde het samenwerken met iemand van een andere opleiding als een spiegel, aldus de docenten, waardoor ze zich bewuster zijn geworden van de eigen aanpak en de kracht en valkuilen daarvan.

4.4. Conclusie deelvraag 2

Welke leeropbrengsten zien docentopleiders van de AHK en de Pabo-HvA bij hun studenten door het (a) ontwerpen en (b) uitvoeren van kunstlessen volgens de methodiek 4CO-teaching?

De docentopleiders benoemden vooral leeropbrengsten door het samen uitvoeren van de kunstlessen. De pabostudenten ontdekten dat kunstlessen een andere dynamiek vragen dan de zaakvakken, er is bijvoorbeeld meer ruimte nodig voor eigen inbreng van de leerlingen en de daarbij horende onrust, het tempo ligt vaak hoger en leerlingen worden anders aangesproken. Veel pabostudenten hebben meer zelfvertrouwen gekregen om zelf kunstlessen te gaan geven. Ook hebben ze geleerd om met een ruimere blik naar materialen en mogelijkheden te kijken.

Kunststudenten hebben juist geleerd om in het PO gebruikelijke procedures voor organisatie en klassenmanagement toe passen. Zij hebben ervaren hoe strak lessen in het PO vanuit lesdoelen worden omschreven. Ze hebben ook meer inzicht gekregen in hoe groepsleerkrachten gewoonlijk met hun klassen werken.

Door de samenwerking hebben de meeste studenten begrip en respect voor elkaar en elkaars vak gekregen en zijn veel vooroordelen weggenomen. De ervaring die ze met dit project hebben opgedaan, nemen ze volgens de docenten hun verdere loopbaan mee.

Theaterstages op de AHK vinden niet standaard plaats op (basis)scholen. De AHK-docent theater ziet een grote meerwaarde van de 4CO-teaching-stage: het levert studenten van beide opleidingen (pabo en theater) veel inzicht in de aanpak en de mogelijkheden van het vak

theater in het PO. Werken in de school vraagt van de theaterstudenten een andere attitude en leerlingen zelf reageren volgens de docent heel anders dan wanneer zij bijvoorbeeld een project in een andere context uitvoeren.

Bij dans zijn er grote verschillen in de waardering van de 4CO-teaching-stage. De dansdocentopleider ziet de opbrengsten niet als meerwaarde, omdat PO-stages met peerlearning al onderdeel van het curriculum Docent Dans zijn. Daarentegen noemt de docentopleider van de pabo de opbrengsten voor dans voor de pabostudenten juist heel groot. Twee van de drie deelnemende pabostudenten voelen zich na afloop van de stage capabel zelf danslessen met hun leerlingen uit te voeren.

5. Resultaten: de ervaringen van de studenten

In dit hoofdstuk beantwoorden we de derde deelvraag: Hoe ervaren studenten van de AHK en de Pabo-HvA de lesopzet van module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' beeldend, dans en theater die zij doorlopen hebben en welke aanbevelingen doen ze voor verbetering van die module? Zoals beschreven in hoofdstuk 3 werd de invulling van de module bepaald door de vier fases van 4CO-teaching: co-planning, co-teaching, co-debriefing en co-reflecting en zijn deze vier fases vertaald naar tien moduleactiviteiten voor de studenten. In dit hoofdstuk komen de ervaringen van de studenten per fase en onderdeel van de module aan de orde.

5.1. Kennismaking met stageschool en introductie van de module

De kennismaking en introductie van de module noemde een aantal pabostudenten waardevol en eentje sprak zelfs van een omslagpunt: "De dag dat we naar de AHK zijn gegaan om een idee te krijgen van de dansacademie, heb ik echt mijn ogen uitgekeken. Dat was het moment dat ik de knop omzette en ik er eigenlijk zin in begon te krijgen." (pabostudent). Maar gezien de te strakke planning van de rest van de module vonden anderen dit onderdeel minder noodzakelijk. Aandacht behoeft volgens enkele studenten dat beide studenten van een koppel vanaf het begin gemotiveerd zijn om mee te werken. Ook vonden ze het belangrijk dat het leerjaar en de leeftijd van de studenten goed op elkaar zijn afgestemd.

Alvorens te beginnen met het ontwerpen van de lessen brachten de studenten de beginsituatie van de stageklas in kaart. Dit is op verschillende manieren gebeurd, afhankelijk van de school waar ze terecht kwamen. De studenten vonden de start van de lessen een lastig moment: er is tijd nodig om elkaar, de klas en de klassenmentor beter te leren kennen en een relatie op te bouwen. Ze vonden het lastig dat de klassenmentor niet vooraf bij het pilotproject betrokken was en er in enkele gevallen zelfs door overvallen werd. Het contact met de stagioscholen is in een aantal gevallen onduidelijk geweest, hier hebben studenten naar hun ervaring te veel energie in moeten steken.

Het in kaart brengen van de beginsituatie van de stageklas deed in de praktijk, zo vertelden de studenten, vaak de pabo-student alleen of in samenspraak met de klassenmentor. Soms gebeurde dat heel uitgebreid: “Ik ben mee geweest naar een workshop in een galerie en heb het werk van kinderen bekeken. De leerkrachten van de groep hebben mij al hun gemaakte kunstwerken van dit jaar laten zien. Hier hebben we samen op gereflecteerd door naar de vormen en lijnen te kijken. Ook konden zij mij vertellen welke materialen er ingezet zijn tijdens voorgaande beeldende lessen.” (pabostudent). Maar ook het tegenovergestelde deed zich voor: “Voor ons beiden was de klas nog onbekend. Communicatie met de groepsleerkracht verliep nog erg stroef in het begin. We zijn er meer gaandeweg achter gekomen wat de beginsituatie was van de klas.” (student theater).

Soms leek het alsof leerlingen geen enkele ervaring met een discipline hadden volgens de studenten. Dit gold vooral voor dans en theater. Dan is het alsnog noodzakelijk om een beeld te vormen van de vaardigheden van de leerlingen. Dat bleek voor de studenten moeilijk in te schatten en bleef per les aftasten. Verschillende teams hebben met de stageklas of de school overlegd wat de wensen waren en daar

hun plan aan aangepast. “Er was een (leuk) plan voor een beeldende lessenserie, maar na de kennismaking met de school bleek dat deze werkte aan ‘de vreedzame school’ en samenwerking daarbij een speerpunt was. Hiervoor hebben we een nieuwe invulling gemaakt.” (student beeldend).

Volgens sommige kunststudenten had er in de module meer tijd moeten zijn om een band met de klas te ontwikkelen, zodat ze voorafgaand aan het lesontwerp een goede inschatting van de beginsituatie hadden kunnen maken. Eén kunststudent vertelde in eigen tijd mee te zijn gegaan op een kunstexcursie: “Ik vond het jammer dat er in de pilot weinig ruimte was voor kennismaking met de klas. Ik vond het ook lastig in te schatten wat ik van de klas kon verwachten en hoe zij op mij gingen reageren. Daarom ben ik in mijn eigen tijd met de leerlingen meegegaan naar een museum en daar kon ik kennis met hen maken. Dat was ontzettend leerzaam en fijn en handig om te weten tijdens het maken van de lessen.” (student beeldend).

5.2. Ervaringen met de fase co-planning

Na de inventarisatie van de beginsituatie maakten de studenten in koppels van een pabostudent en een kunststudent een opzet voor hun lessenserie. Gegeven aandachtspunt vanuit de module is dat ‘de leerlingen actief, reflectief, receptief deelnemen aan een artistiek maakproces’. Uit de verslagen (ondersteund door observaties) blijkt dat de studenten hier bewust mee aan de slag zijn gegaan en samen allerlei werkvormen hebben bedacht om deze punten bij de leerlingen op te wekken. Volgens de studenten bracht de kunststudent veelal de artistieke input in en was de pabostudent de bewaker van de lesstructuur.

“We hebben variatie gebracht in de lessen. Dit hebben we gedaan door de ene keer heel actief aan de slag te gaan; er waren ook veel op-

drachten in de les verwerkt (zowel oefeningen als de grote opdracht). Daarnaast is er veel tijd genomen om te reflecteren op het proces. De kinderen hebben gereflecteerd op het werk van Keith Haring en daarom lukte het hen ook om op hun eigen werk te reflecteren.” (student beeldend).

“Vooraf hebben A. en ik een uitgebreid lesplan gemaakt, waarbij we rekening hielden met verschillende aspecten. We wilden alle leerlingen kennis laten maken met dans op een betekenisvolle manier door dit te koppelen aan het onderwerp dat zij behandelden bij de zaakvakken. De lessen waren hierdoor betekenisvol en de leerlingen konden makkelijk betekenis geven aan wat we aan het doen waren.” (student dans).

“De opzet van onze lessen was leuk. We hebben ons in de eerste drie lessen gericht op verschillende instrumenten binnen theater; lichaam, stem en ruimte. De laatste les hebben we gebruikt om deze drie instrumenten gezamenlijk te verwerken. Kerndoel 55 was ons overkoepelende doel: reflecteren op jezelf en anderen.” (student theater).

Wel zagen de studenten verbeteringen mogelijk in de fase van co-planning. Ze zouden meer tijd willen hebben voor het gezamenlijk ontwerpen en daarvoor meer concrete handvatten aangereikt krijgen. Voor een aantal studenten was het heel moeilijk om gezamenlijke momenten te vinden buiten de lestijd van de module om waarop zij samen konden ontwerpen.

5.3. Ervaringen met de fases co-teaching en co-debriefing

Hoeveelheid lessen

Een eis van deze module was dat studenten samen vier kunstlessen zouden ontwerpen en uitvoeren. Veel studenten vonden vier lessen eigenlijk te weinig. Als de lessen en de samenwerking goed beginnen te lopen, is het project afgelopen. Een aantal koppels besloot op eigen initiatief door te gaan.

Stagebegeleiding

In diverse verslagen laten de studenten weten blij te zijn met de feedback van de docenten, ook die van de andere opleiding dan hun eigen. Wel hebben ze het als een gemis ervaren dat er relatief weinig lesbezoek is geweest. “Wel vond ik het fijn om veel feedback van elkaar te krijgen en ook van de docenten van de pabo en de Breitner. Feedback van iets verder weg brengt soms toch weer verrassende input met zich mee. Dat vond ik fijn aan deze pilot, het hebben van meer feedbackpunten dan alleen die van jezelf, je mentor en je beoordelaar. Ook doordat het een reeks was en wij na iedere les reflecteerden, kon je veel sneller groeien.” (student beeldend). Een aantal studenten vond dat er meer stagebegeleiding zou moeten zijn.

Een ander aspect bij de uitvoering dat een aantal studenten noemde, is dat de klassenmentor geen rol heeft gespeeld. Dit heeft in een aantal gevallen ongemakkelijke situaties veroorzaakt in de onderlinge verstandhouding tussen de pabostudent en zijn mentor.

5.4. Ervaringen met de fase co-reflectie

Over het algemeen vonden de studenten dat het reflecteren met elkaar soepel is verlopen. Voor enkele teams was het even zoeken naar een manier die beide paste. Wel maakten enkele studenten de kanttekening dat de reflectie kritischer had mogen zijn. “Dat ging eigenlijk heel makkelijk en we konden goed met elkaar in gesprek over de lessen en hoe het was gegaan. We hebben bijvoorbeeld elkaar een tip en een top gegeven. Misschien hadden we wat kritischer op elkaar moeten reflecteren, maar voor nu ging het goed.” (student beeldend).

Volgens de studenten werd het minder zinvol als de input te veel van één kant moet komen. “In zowel het ontwerpen als het reflecteren heb ik gevoeld dat ik de kar moest trekken. De samenwerking was hierin niet inspirerend. In het uitvoeren van de kunstlessen stonden we er wel echt als koppel en konden we van elkaar leren.” (student theater). En: “Het was vooral voor de pabo lastig, omdat er weinig tot geen kennis van bewegingslessen was. Dit voelde voor mij persoonlijk meer als een leerproces over dans voor pabostudenten.” (student dans).

Over het algemeen voorzag de module in deze opzet, naar de ervaring van veel studenten, in te veel reflectiemomenten voor uiteindelijk maar een beperkt aantal lessen. Een student theater verwoordt het als volgt: “De vele reflecties, videodagboeken na elke les, formuleren invullen etc. hadden naar onze mening geen toegevoegde waarde. Wij zouden dit doen, omdat het moest en niet voor ons leerrendement. Door ons eigen reflectieformat te ontwikkelen haalden wij er meer uit.”

De gezamenlijke reflectiebijeenkomst per discipline hebben veel studenten gewaardeerd, maar zou volgens hen misschien beter eerder kunnen plaatsvinden. Een aantal studenten stelde een extra bijeenkomst voor en meer tijd om na te praten. Een student beeldend zegt:

“Reflectiemoment tijdens de lessenserie, zodat we met de hele groep al kunnen reflecteren op onze les en op de uitvoering, want ik heb soms het gevoel dat er pas na de lessenserie werd gezegd wat er anders had moeten en daar hebben we nu niet heel veel meer aan.”

5.5. Overige ervaringen

De studenten noemden nog een aantal andere aspecten van de module waar ze tegenaan zijn gelopen:

De planning

Veel studenten hebben op een of andere manier problemen met de planning ervaren. Het meest genoemd is de overlap met andere activiteiten van de opleiding. Hierdoor moesten ze kiezen of konden ze bijeenkomsten niet geheel bijwonen. Ook de strubbelingen in de planning van de stagescholen en de daaruit voortvloeiende onzekerheden over de stageplaats worden genoemd. Dit had mede invloed op het plannen van de lessen en was voor een aantal studenten een domper op het succes van de pilot. “Ik heb de pilot als een struggle ervaren. In het begin was ik ontzettend enthousiast over dit project. Omdat ik het leuk vind om in het PO les te geven en daar meer over te leren. Maar na de start van het studiejaar, waar het al onzeker was of het wel door zou gaan, werd dat enthousiasme minder en de planningsproblemen groter. Hierdoor kreeg ik het idee dat dit project niet belangrijk genoeg was. Ontzettend jammer, omdat ik dat zelf wel belangrijk vond.” (student beeldend).

Studiebelasting

De studielast van de module is een ander punt waar veel studenten opmerkingen over plaatsten. Pabostudenten ervoeren de studiebelasting in verhouding met een 'reguliere' kunstvakopdracht als veel zwaarder, er is meer tijd en aandacht naartoe gegaan dan er normaal naar de vakopdracht zou gaan. De tweedejaars dansstudenten vonden de module juist te kort. De normale stage duurt voor hen in deze periode tien weken en zij hebben zo minder kunnen leren.

Vooraf zouden studenten meer duidelijkheid willen hebben over eisen en de wijze van beoordeling. Het verbaasde hen dat hierover zo veel verschillen zijn tussen de opleidingen. In hun ogen zou dit moeten worden gelijkgetrokken.

Tot slot, zouden zij de module weer doen?

Veel studenten zeiden daar volmondig 'ja' op:

"Maar ik vond het een ontzettend bijzonder en gaaf project en als het nog een keer was, wil ik zo weer meedoen."

"Vooral blijven doen!! Ook al was het voor ons soms erg moeilijk plannen en uitvoeren. Doordat A. en ik beiden enthousiast werden van elkaar en elkaars ideeën, maakte het niet uit dat het soms allemaal wat moeizamer ging."

5.6. Conclusie deelvraag 3

Hoe ervaren studenten van de AHK en de Pabo-HvA de lesopzet van module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' beeldend, dans en theater die zij doorlopen hebben en welke aanbevelingen doen ze voor verbetering van die module?

Voorafgaande aan het ontwerpen van de lessen is er, veelal door de pabostudent, een inventarisatie van de beginsituatie van de stageklas in de betreffende kunstdiscipline gemaakt. Als de school hier actief in participeerde, had deze inventarisatie meer betekenis. De kunststudent was niet in alle gevallen aanwezig bij deze inventarisatie. De ongelijke beginsituatie voor de kunststudent, die later en soms maar kort in de klas werd geïntroduceerd, benoemden veel studenten als ongunstig. Ook de kunststudenten wilden graag voldoende tijd hebben om de klas te leren kennen. De studenten planden de lessenserie in samenspraak, waarbij volgens hen de kunststudent vooral de artistieke inbreng leverde en de pabostudent vooral voor de lesstructuur zorgde.

Het samen uitvoeren zagen de studenten vooral als een wederkerig proces waarbij ze veel steun aan elkaar hadden. Veel studenten vonden het aantal lessen te weinig: als de samenwerking op gang komt, zijn de lessen afgelopen. Het samen de-briefen en reflecteren verliep soepel, al vonden ze wel dat de module erg veel diverse reflectiemiddelen bevatte. Als struikelblokken noemden de studenten de gebrekkige informatie naar en de betrokkenheid vanuit de stagescholen, de planningsproblemen en de onevenredige studiebelasting voor de pabostudenten in vergelijking met hun reguliere kunststageopdracht.

6. Resultaten leeropbrengsten volgens de studenten

In dit hoofdstuk beantwoorden we de vierde deelvraag: Welke leeropbrengsten ervaren de studenten van de AHK en de Pabo-HvA, leeropbrengsten door het samen (a) ontwerpen en (b) uitvoeren van kunstlessen volgens de methodiek co-teaching? De studenten benoemden voornamelijk leeropbrengsten in de fase van co-teaching. We beschrijven de ervaren leeropbrengsten uit de samenwerking en de co-teaching en vervolgens de leeropbrengsten van de kunststudenten en de pabostudenten.

6.1. Elkaars taal spreken

De meeste studenten vonden het begrijpen van elkaars professionele taalgebruik geen probleem. Kwamen er toch onbekende termen ter sprake, dan hebben ze elkaar daarover bijgepraat. "In het begin waren er wel een paar termen die wij hier op de academie gebruiken en waar de pabo andere woorden voor gebruikt. Zo begreep C. de term 'activerende werkvorm' niet. 'Handelingswijzer' was zo'n begrip voor mij. Dit kwam gelukkig maar zelden voor en dit 'probleem' deed zich na de eerste paar bijeenkomsten al nauwelijks meer voor." (student theater). Een pabostudent zei: "Sommige kunstbegrippen vond ik vrij lastig, zoals de term 'beeldende kwaliteiten'. Ik vroeg dan gewoon eerlijk aan L. wat dat inhield. Op die manier hebben we elkaar geholpen. Zij heeft het in makkelijkere woorden uitgelegd, zodat ik dit ook weer in het onderwijs kon gebruiken."



Mocca- Cultuureducatie met Kwaliteit LeerlijnenLab
op de 14^e Montessorischool de Jordaan met kunstenaar Daphne van Duivenboden

6.2. Leeropbrengsten co-teaching

Tijdens de co-teaching begon een proces van vallen en opstaan, ervaren wat wel en niet lukt in de praktijk, waarbij de studenten elkaar waar mogelijk ondersteunden en feedback gaven. Studenten probeerden samen een leerklimaat te scheppen dat past bij de kunstlessen om samen met de leerlingen tot een resultaat te komen. Studenten beschreven verschillende leerprocessen die zich voordeden bij het uitvoeren van de lessen:

- Lesinhoud aanpassen: van te veel en losstaande opdrachten en opdrachten, die niet altijd bij de leerlingen aansluiten, naar meer samenhang en passend aanbod.
- Het scheppen van een veilig, maar artistiek leerklimaat: het zoeken naar een balans tussen rust en orde en een energiek klimaat dat past bij kunstlessen.
- Rolverdeling bij co-teaching: van een rolverdeling waarbij ieder vanuit zijn eigen vaardigheden vertrekt, naar het verdelen van taken ook op 'het terrein van de ander'.
- Persoonlijke band versterken: met elkaar in dialoog blijven en open blijven staan voor elkaars aanwijzingen.

Een korte beschrijving en illustraties van deze verschillende processen vanuit verschillende disciplines:

Lesinhoud aanpassen

Studenten kwamen er in de praktijk achter dat de lessen zoals ze die hebben vormgegeven anders uitpakken dan verondersteld. Werkvormen sloten niet aan bij het niveau van de kinderen of de volgorde, of de hoeveelheid werkvormen gaf niet het gewenste resultaat. Een pabostudent vertelde over de danslessen: "Vooraf hebben we samen een uitgebreid lesplan gemaakt. Tijdens de lessen is gebleken dat we niet altijd aan alle onderdelen toe kwamen. Groep 5b is niet de makkelijkste groep en heeft veel duidelijkheid en structuur nodig. Door steeds te wisselen van werk- en spelvorm creëerden wij veel ruis, waardoor we de lessen vaak even stil moesten leggen. De laatste les ging zelfs zo goed dat we elkaar aan het eind aankeken en het eigenlijk best jammer vonden dat het nu voorbij was. We hadden eindelijk alle onderdelen van ons lesplan kunnen uitvoeren."

Een student theater vertelde: "Na de eerste les attendeerde E. ons erop dat de opdrachten nog te veel losstonden van het doel. Dit hebben we meegenomen in de lessen daarna. Vanaf dat moment hebben we steeds per opdracht een doel geformuleerd in plaats van alleen voor de hele les. (...) De vierde les: in deze les voelde het alsof alles een beetje bij elkaar kwam. De doelen werden tastbaar, doordat kinderen lieten zien dat ze bijvoorbeeld begrippen kenden en opdrachten herkenden."

Het scheppen van een veilig, maar artistiek leerklimaat

Dit bleek een punt waarop veel te ontdekken viel voor de verschillende koppels. De pabostudenten worden meesters in het verzorgen van een rustige en aandachtige klas, een van de basisvaardigheden van een groepsleerkracht. Maar kunststudenten zijn op zoek naar een energieke, coöperatieve houding van de leerlingen. Zoals een theaterstudent het formuleerde: 'Wij hebben de chaos juist nodig om vanuit te werken.' Waar precies de balans ligt tussen orde, rust en regelmaat en expressieve onrust was voor elk team een zoektocht.

"Ik was geneigd om de klas steeds tot orde te roepen als ik het gevoel had dat ik de structuur verloor. J. schonk hier veel minder aandacht aan en zag het verliezen van de structuur juist als iets vruchtbaars: chaos kan best betekenen dat de leerlingen bezig zijn met exploreren en dat is goed. Langzaam begon ik in te zien dat die orde, regelmaat en structuur misschien meer thuishoort in een reguliere klas-sensituatie. Ik probeerde de touwtjes steeds wat meer te laten vieren en ik heb ervaren dat dit een positieve uitwerking had op de les. De leerlingen vinden het namelijk helemaal niet leuk als ze lang stil moeten zijn tijdens een theaterles, want op die manier raken ze hun flow en plezier als het ware kwijt." (pabostudent pabo).

Een andere pabostudent vertelt over de dansles: "Ik zorgde voor orde en structuur en was daarbij consequent. A. zorgde voor hulp bij de dansante aspecten. Samen zorgden wij voor enthousiasme en motivatie door aan de kinderen te laten zien dat wij het zelf ook leuk vinden."

Rolverdeling bij co-teaching

De meeste koppels zijn gestart vanuit een strakke rolverdeling, afhankelijk van de lesinhoud in de eerste lessen. Later durfden ze de rollen meer te verdelen en durfden kunststudent en pabostudent elkaar aan te vullen. Belangrijk daarbij is volgens hen dat beiden de verdeling met elkaar afstemmen en uitvoeren op een manier waarbij ze ruimte

voelen van elkaar te kunnen leren. De pabo- en kunststudent hebben in hun beeldende lessenserie de eerste twee lessen om de beurt gegeven, de laatste lessen hebben ze samengewerkt: "Voor A. was de eerste les vooral goed, omdat ze mocht voorlezen en ze een duidelijke opdracht kon geven. De les die ik gaf, had meer kennis over het materiaal nodig, dus dat kon ik beter uitleggen en zo vulden wij elkaar aan. De laatste lessen waren vooral werklessen en daar hebben wij beiden geholpen en de rol op ons genomen. A. lette vooral op vakdidactische punten en ik meer op de artistieke visie." (student beeldend). Een ander beeldend koppel heeft vanaf het begin de taken gelijk verdeeld: "Wij hebben samen onze lessen gegeven, maar om te zorgen dat we niet bij onze eigen expertises bleven plakken, hebben we de theoretische en beeldende delen gelijk verdeeld. Zo gaven we les op een manier waarbij we voor de helft in onze comfortzone stonden. Het andere deel was onbekender, maar ook leerzamer. Ik vond dit een erg fijne balans en leeromgeving." (student beeldend).

Een theaterkoppel kwam vanuit een idee om vooral vanuit de eigen expertise te werken uiteindelijk tot een vorm waarbij kunst- en pabostudent elkaar goed konden aanvullen: "Les 1: Ons voornemen om vanuit onze eigen expertise te werken had voor- en nadelen. J. ging heel snel door alles heen, waarbij ik dan de moeilijke begrippen nog even extra uitlegde. Ik ging daarentegen weer veel te langzaam en vroeg dan aan vijf verschillende kinderen 'wat heb je gezien?', terwijl twee ook volstaan had. We hadden nog geen vorm gevonden voor een goede samenwerking in de klas. Er was vrijwel geen sprake van elkaar aanvullen. (...) Les 4: Wij konden nu goed samenwerken en we merkten ook dat we meer op elkaar ingespeeld raakten." (pabostudent).

Ontwikkeling van het interpersoonlijke

In de samenwerking is het belangrijk dat er zoveel vertrouwen is dat ieder zijn bijdrage kan leveren. Er waren een aantal teams waarin meteen een klik was tussen de studenten, andere teams hadden er meer werk aan om tot een vruchtbare samenwerking te komen. “Wij hadden vanaf het begin een prettige samenwerking. We zochten naar een werkvorm die voor ons beiden prettig aanvoelde.” (student theater) En een pabostudent zegt: “Het gezamenlijk lessen ontwikkelen en geven, is iets dat ik nog niet eerder heb mogen doen. Het was een mooie en leerzame ervaring om samen voor de klas te staan. In het begin was dit echter voor ons allebei lastig, want we moesten elkaars karakters en de overeenkomsten en verschillen in het lesgeven nog ontdekken en aftasten. Naarmate wij elkaar beter leerden kennen, konden wij goed op elkaar inspelen.”

Samen sterker

Veel studenten gaven terug zich samen sterker te voelen, omdat expertises elkaar aanvullen, twee meer waarnemen dan één en het veilig voelt om samen een oplossing te kunnen zoeken. Een student beeldend verwoordde het als volgt: “Ik heb het gevoel dat C. en ik ons allebei heel erg openstelden als het om elkaars expertise ging. Wij hebben allebei meer keren aangegeven hoe fijn we het vonden om beschikking te hebben tot elkaars sterke kanten.” En een pabostudent: “Ik heb de co-teaching als heel prettig ervaren. We waren daarentegen dan ook een heel goed team samen en konden goed met elkaar overweg. We zaten erg op één lijn en hadden hetzelfde doel voor ogen. Ik heb echt het gevoel dat we samen sterker stonden en dat we elkaar aanvulden waar nodig.”

6.3. Leerdoelen en leeropbrengsten van de kunststudenten

Voorafgaande aan de 4CO-teaching-pilot hebben de studenten voor zichzelf een aantal leerdoelen geformuleerd waarop zij zich wilden richten. In grote lijn gaat het bij de kunststudenten over:

- Leren over klassenmanagement, rust en orde behouden in de les, maar ook over veiligheid, zoals bij het werken met onbekende materialen.
- De balans vinden tussen enerzijds werken met een hele groep en anderzijds oog houden voor de inbreng van het individu en de persoonlijk inbreng stimuleren.
- Samen met kinderen een creatief proces vormgeven.
- Bewuster lesdoelen voor de kunstles kunnen formuleren.
- Doelgroep (leeftijdsgroep) beter leren kennen.

Terugkijkend zeiden de kunststudenten dat ze zich ervan bewust zijn geworden hoe belangrijk rust en orde worden gevonden in het PO en dat het bewust kunnen inzetten daarvan ook een toegevoegde waarde voor de kunstlessen kan hebben. Maar dat kunstlessen ook hun eigen energie moeten hebben. Een student beeldend schreef: “Dat wij (kunststudenten) altijd nog een beetje openlaten wat er in de lessen gaat gebeuren, we weten wel precies hoe we het gaan doen, maar we houden altijd de kans open dat er iets gaat gebeuren waardoor het anders kan gaan. Ik merkte dat de pabostudenten een vaster schema hebben waarmee ze werken. Zo moet het en zo gaat het. Ik denk dat ik wat duidelijker mocht zijn in hoe ik het voor me zag in de les, dan weten de leerlingen gelijk wat ze kunnen verwachten. Toch vind ik het

waardevol dat wij wat chiller zijn als het aankomt op lesgeven: we zien wel. En dat was een goede combinatie.” De verwachtingen naar de leerlingen liggen volgens een student ook anders: “Dit was voor mij nog nooit een ding geweest, dat een les verven druk is of rumoerig. Mijn verwachting ligt ergens anders en niet bij of de leerlingen rumoerig zijn of niet.” (student beeldend).

Een student theater heeft daardoor ontdekt: “Ik vond het soms moeilijk, omdat ik compleet anders werk en het soms te schools vond, waardoor mijn creativiteit/enthousiasme minder werd (wat OOK een leerzame gewaarwording was!).”

Het plannen met een helder doel is ook voor kunstlessen belangrijk, maar het formuleren van een doel per oefening voelt in de beleving van de kunststudenten vaak kunstmatig aan. “Dit is iets wat ik voor mezelf wel weet, maar wat ik zelden op papier formuleer. Ik vond het aan het begin van onze lessenreeks bizar dichtgeplamuurd, hoe pabostudenten alle leerdoelen en keuzes moeten formuleren. Maar met terugwerkende kracht, heeft het mij wel geholpen ons overkoepelende leerdoel te verhelderen en het zo kernachtig te verwoorden. Door dit zo helder op papier te zetten kon ik hier op meer manieren in de les naar toe werken.” (student theater).

De kunststudenten vonden dat ze hun eigen leerdoelen ruimschoots hebben behaald en dat ze meer inzicht hebben gekregen in hoe het PO op deze punten functioneert.

6.4. Leerdoelen en leeropbrengsten van de pabostudenten

Samengevat komen de leerdoelen die de pabostudenten voor zichzelf hebben geformuleerd vooral neer op:

- Handvatten/werkvormen krijgen voor het zelf geven van een beeldende, dans- of theaterles en leren van de aanpak van een kunstdocent.
- Iets doen wat je zelf niet zou bedenken of doen.
- Een goed overdachte en georganiseerde kunstles maken en geven.
- Aandacht hebben voor het proces van de individuele leerling.

Terugkijkend op wat ze geleerd hebben, noemden ze de verschillen in aanpak tussen een paboles en een kunstles. De paboles is strak omschreven in kerndoelen en productdoelen, maar bijvoorbeeld een theaterles werkt vanuit één doel, met daarnaast veel ruimte voor wat zich aandient. Voor een beeldende les zijn veel meer thema's te gebruiken dan de standaardthema's als kerst, Sinterklaas of Pasen. Kinderen kunnen ook aan thema's werken die geschikter lijken voor (jong) volwassenen, als je die maar aanpast aan hun niveau. Bij het geven van kunstlessen is het mogelijk en zelfs wenselijk de organisatiestructuur wat losser te hanteren. Door de leerlingen wat meer vrijheid te geven voelen ze zich gehoord en concentreren ze zich beter. In een theater- of dansles neemt verbale instructie een veel minder grote rol in. Het houdt de les vaak zelfs eerder op en maakt dingen onnodig ingewikkeld. Minder praten, meer doen in de theater- en dansles.

Over het zelf kunnen geven van een kunstles zeiden de pabostudenten geleerd te hebben dat je zelf niet 'goed' in iets hoeft te zijn om toch een goede les te kunnen geven. “Ik durfde ook niet echt te tekenen voor de klas, maar ik merkte ook dat het niet erg nodig was, omdat je de leerlingen moet laten tekenen, ze hoeven je helemaal niet na

te doen.” (pabostudent beeldend). En een andere pabostudent (beeldend) vertelde: “Voor mij was het geven van een uitgebreide beelden- de les al een obstakel op zich. Ik voelde me niet zelfverzekerd genoeg om dit soort lessen te geven en het vraagt ook veel op organisatorisch gebied. Door dit project ben ik erachter gekomen dat het geven van een echte beeldende les eigenlijk helemaal niet ‘eng’ en ‘vreemd’ aan hoeft te voelen.”

Studenten durfden door de samenwerking met de kunststudent meer buiten hun comfortzone te werken. “Ik vond het heel fijn om zoveel steun te ervaren van A. Zij daagde mij uit om meer dingen out of the box te doen. Doordat ik haar expertise had, kon ik mijn onzekerheden meer loslaten.” (pabostudent beeldend)

Studenten hebben ook geleerd wat een kunstles bij hun leerlingen kan bewerkstelligen. “Ook zag ik na iedere les de kinderen weer groeien. Ze durfden steeds meer en vonden het (naar mijn idee) steeds leuker. Dit merkte ik op aan hun enthousiasme en inzet. Er was bijvoorbeeld een jongen die mij vertelde dat hij niet kon dansen. De eerste les zat hij er ook met een ‘boos’ gezicht bij en wilde alleen maar aan de kant zitten. Deze jongen heeft de laatste les het hardst meegedanst. Ik vond het geweldig om dit te zien en heb hem hiervoor ook een compliment gegeven na afloop.” (pabostudent dans).

De algehele conclusie is dat ook de pabostudenten de vooraf opgestelde leerdoelen ruim hebben gehaald.

6.5. Conclusie deelvraag 4

Welke leeropbrengsten ervaren de studenten van de AHK en de Pabo-HvA door het samen (a) ontwerpen en (b) uitvoeren van kunstlessen volgens de methodiek co-teaching?

Tijdens de samenwerking in de vier lessen hebben zich een aantal leerprocessen voorgedaan. De studenten hebben geleerd de lesinhoud steeds beter op de leerlingen af te stemmen. Ze hebben samen gezocht naar wat volgens beiden voor de klas een veilig leerklimaat was (met orde en duidelijke afspraken), maar tegelijkertijd naar een artistiek leerklimaat, met ruimte voor zelfexpressie, onderzoek en toeval.

Studenten hebben ook tijdens het verloop van de lessenserie gevarieerd met de rolverdeling bij de co-teaching. Vanuit een veilige rolverdeling naar een waarbij ieder meer buiten zijn comfortzone heeft gefunctioneerd. Dit alles was alleen mogelijk dankzij hun interpersoonlijke ontwikkeling. De studenten hebben naar eigen zeggen actief gewerkt aan de onderlinge verstandhouding door goed te communiceren en open naar elkaar te blijven. Veelal stelden ze dat ze zich samen sterker hebben gevoeld en het prettig vonden elkaar te kunnen aanvullen en ondersteunen bij het co-teachen. Desgevraagd zeiden de studenten nauwelijks tot geen problemen te hebben ondervonden om elkaar te begrijpen. Kwamen er al onbekende termen aan de orde, dan hebben zij elkaar bijgepraat.

Kunststudenten hebben voor zichzelf vooraf leerdoelen geformuleerd voor klassenmanagement, de balans tussen de groep en de individuele leerling, het vormgeven van een creatief proces met kinderen, bewuster lesdoelen formuleren en de PO-doelgroep beter leren kennen. Ze concludeerden dat ze hier veel over hebben geleerd.

Pabostudenten wilden meer handvatten krijgen voor werkvormen om ook zelf een kunstles te kunnen geven, iets doen wat je zelf niet zou bedenken, een goede kunstles maken en geven en meer aandacht voor het proces van de individuele leerling. Ook zij vonden overwegend dat ze deze leerdoelen hebben behaald.

7. Eindconclusie

Dit onderzoek richtte zich op de ervaringen met 4CO-teaching van docentopleiders en studenten. Bij de docenten lag het accent op hoe zij het gezamenlijke ontwerpproces en de uitvoering van de module 'Co-teaching in het kunstonderwijs in het PO' hadden ervaren en welke leeropbrengst zij voor hun studenten zagen. Bij de studenten lag het accent op hoe zij het ontwerp van de huidige module hadden ervaren, en wat zij als leeropbrengsten voor zichzelf zagen.

7.1. Het perspectief van de docenten

De docenten hebben zich in de ontwerpfase in eerste instantie vooral beziggehouden met het uitwisselen van basisvoorwaarden voor de vormgeving van de module. Een aantal inhoudelijke verschillen en mogelijke problemen zijn bij het ontwerpen ter tafel gekomen, zoals verschillen in beoordeling en basisliteratuur die in de opleiding gebruikelijk is. Daarover hebben de docenten afspraken gemaakt, zodat iedere opleiding daar 'haar eigen mouw aan zou passen'. De modulebijeenkomsten zijn in samenspraak ingevuld, passende leerdoelen zijn voor alle studenten samen geformuleerd. Maar aan het schetsen van meer inhoudelijke kwaliteitsvoorwaarden zijn de docenten niet toegekomen. Ook tijdens het co-teachen ging hun aandacht vooral naar het proces van de studenten. Daarnaast liepen sommige aspecten van de module in de praktijk anders dan gepland, zaken waar men veelal geen grip op heeft, maar die wel om aandacht of een oplossing vragen. De docenten wisselden in de fase van co-teaching voornamelijk per e-mail met elkaar uit, ze komen elkaar op de werkvloer niet of nauwelijks tegen. Na afloop van de module konden de docenten reflecteren en rezen

er meer beschouwelijke vragen: over de opbrengsten van co-teaching, over wat de methodiek 4CO-teaching nu precies is en over de meest ideale begeleiding daarin. De wederzijdse interesse is gewekt en docenten voelden de behoefte de discussie inhoudelijker aan te gaan.

De docenten zagen bij de meeste studenten een grote ontwikkeling, vooral in de fase van co-teaching en co-reflectie, minder in de fase van co-planning. De door Boud geformuleerde opbrengsten van peerlearning hebben zowel de docenten als de studenten in deze pilot op enige wijze allemaal benoemd: peerlearning vereist noodzakelijkerwijs dat deelnemers vaardigheden ontwikkelen om samen te werken. Leren zonder de directe aanwezigheid van een docent levert veel meer momenten om op elkaar te reflecteren en eigen ideeën te onderzoeken. Deelnemers worden bij peerlearning meer uitgedaagd om hun eigen kennis over het vakgebied of beroep te communiceren. Doordat er een collectieve verantwoordelijkheid ontstaat, worden betrokkenen meer gedwongen de eigen leerbehoefte te onderkennen en deze in te vullen (Boud, 1999).

Dat de dansdocent en studenten de 4CO-teaching-stage niet als meerwaarde hebben ervaren, komt vooral doordat ze de reguliere PO-stage als referentiepunt nemen, waarbij ook sprake is van peerlearning en -ondersteuning. Dit is een andere perspectief. De meerwaarde van de samenwerking met de pabostudenten ligt eerder in het vinden van een betere aansluiting bij alle leerlingen en het verankeren van het aanbod in de school aan de ene kant en in de leermechanismen voor beide studenten die te maken hebben met boundary-crossing aan de andere kant. Uiteindelijk heeft deze pilot bij de pabostudenten drie ambassadeurs voor dans in het PO opgeleverd, die nu enthousiast zijn over wat danslessen teweeg kunnen brengen. Dit is een kleine stap op de weg naar een vastere plek voor de discipline dans in het PO.

7.2. Perspectief van de studenten

De studenten zijn na de kennismakingsbijeenkomsten bij het ontwerpen van de lessenserie naar eer en geweten aan de slag gegaan met goede ideeën voor de situatie waarin ze dachten terecht te komen. Een beeld vormen over hoe een en ander zou uitpakken, was in deze fase moeilijk voor hen. Bij het uitvoeren gingen ze samen aan de slag en leerden in de praktijk van en door elkaar. Toen de teams beter op gang kwamen en de eerste strubbelingen waren overwonnen, werd de samenwerking naar de ervaring van diverse teams steeds organischer. In de reflectiebijeenkomst met de hele groep per discipline was er meer ruimte voor inhoudelijke beschouwing. Bij zowel de docenten als de studenten is na afloop behoefte aan uitwisseling en zijn er verhalen te vertellen. Er zijn vragen opgekomen en het is duidelijker geworden waar inhoudelijke kennis of verdieping nog ontbreekt.

Het reflectie-instrument maakte het onderling reflecteren door de studenten onnodig gecompliceerd. Voor debriefing was over het algemeen weinig tijd en deze ging vooral over de directe ervaring en waarneming op dat moment. Een snelle registratie, bijvoorbeeld een video- of geluidsopname, is hiervoor geschikter. De studenten kunnen daarbij houvast krijgen van een aantal reflectiepunten.

Het overgrote deel van de studenten vond het project een rijke leerervaring. De eigen leerdoelen zijn veelal behaald of studenten hebben inzichten gekregen waardoor ze de leerdoelen anders zouden formuleren. De studenten hebben geïnvesteerd in een goede relatie met elkaar, als basis voor de samenwerking. Vandaaruit hebben ze samen gezocht naar een 'goede' lesinvulling, die zou aansluiten bij de stageklas. Ze hebben samen gezocht naar een leerklimaat dat paste bij hun kunstdiscipline. Daarbij hebben ze moeten geven en nemen. Verder hebben ze met en door elkaar vaardigheden en tools verworven die ze

eventueel later zelfstandig in kunstlessen kunnen toepassen. Gezien vanuit de vier leermechanismen van boundary crossing (Akkerman & Bakker, 2011) beschreven de studenten vooral processen van identificatie: een (hernieuwd) inzicht verkrijgen in hoe verschillende praktijken zich (complementair) van elkaar onderscheiden; en processen van reflectie: definiëring en uitwisseling van perspectieven uit verschillende praktijken. Transformatie komt in zoverre aan de orde dat processen van identificatie en reflectie bij het samen uitvoeren een balans proberen te vinden in de aanpak en daarbij naar elkaar toe groeien.

Wordt co-teaching tot op heden vooral toegepast in zaakvakken, voor de kunstlessen blijkt het ook een vruchtbare uitwisseling te kunnen opleveren, juist omdat partners bij deze vakken traditioneel vanuit een andere kijk op klassendynamiek en lesplanning werken.

7.3. Conclusies 4CO-teaching in de kunsten in het PO algemeen

Het grootste struikelblok dat voor co-teaching algemeen in de literatuur wordt benoemd, zijn problemen in de planning en met het rooster. Bij deze pilot was dat niet anders en was het extra ingewikkeld, omdat er diverse opleidingen en studierichtingen bij betrokken waren. Bovendien moesten er stagescholen worden gevonden die deel uitmaken van de opleidingsscholen van de HvA en intensieve aandacht aan kunsteducatie kunnen geven. De pilot heeft hier veel steken laten vallen. Scholen waren niet vooraf op de hoogte, enkele waren ook helemaal niet geïnteresseerd, groepsleerkrachten waren vaak niet vooraf geïnformeerd. Hierdoor zijn ongewenste aanpassingen noodzakelijk geweest, zijn studenten onnodig met onwelwillende scholen geconfronteerd en hebben docenten onnodig tijd geïnvesteerd. De wel gemotiveerde scholen waren voor de invulling van het project (bijvoorbeeld bij de kennismaking in de klas, de inventarisatie van de beginsituatie en de aanschaf van materialen) van grote waarde. Voor een

vervolgtraject zouden scholen dan ook vooraf geselecteerd moeten worden op belangstelling en geïnformeerd moeten worden wat hun bijdrage aan het project zou moeten en kunnen zijn.

Co-teaching heeft zijn oorsprong in de zoektocht naar inclusief onderwijs, waarbij meer leerlingen op diverse niveaus betrokken kunnen worden. In deze opzet van 4CO-teaching voor beeldend, dans en theater is het effect op leerlingniveau vanuit de docentopleiders veelal buiten beeld gebleven. Er is niet bewust ingezet op het gebruiken van de verschillende co-teaching-strategieën, in de praktijk zijn echter diverse vormen spontaan toegepast. Wat nog ontbreekt in deze uitvoering, is de dubbelslag die de docentopleiders zouden kunnen en moeten maken door zich vooraf meer te verdiepen in wat co-teaching, behalve voor studenten, aan meerwaarde kan opleveren voor de leerlingen in de klas.

Co-teaching speelt zich af op de grenzen van kennisdomeinen waar docenten in de alledaagse werkpraktijk mee worden geconfronteerd. Het vraagt ook van de docentenopleiders om actief over deze grenzen heen te kijken en zich niet te beperken tot de gebruikelijke kennisoverdracht binnen een domein of kennisinstituut. Co-teaching is zinvol als de betrokkenen overeenstemming hebben over wat de meerwaarde voor zowel de leerlingen als de studenten is. Het lijkt ook aannemelijk dat co-teaching zinvoller is voor studenten die al voldoende stevige vakkennis hebben en die deze vakkennis succesvol te kunnen confronteren met een andere beroepspraktijk en die tegelijkertijd nog flexibel genoeg zijn deze te kunnen transformeren. Een plaatsing van een co-teaching-samenwerking op een later moment in de studie lijkt dan ook zinvoller.

Het 4CO-teachingmodel zoals dat door Planche (2012) wordt beschreven, voorziet in alle fases in momenten waarbij alle betrokkenen aanwezig zijn, meedenken, meekijken, hun input geven en zich hierdoor conformeren aan de uitvoering. Hierin is in deze opzet van 4CO-teaching nog onvoldoende voorzien. Ideaal gezien zou er in elke fase een gezamenlijk contactmoment moeten zijn, waarin voldoende tijd is om met elkaar uit te wisselen en te reflecteren met de docentopleiders en medestudenten. Zowel docentopleiders als studenten zeiden ook hieraan behoefte te hebben.

4CO-teaching is een procesmodel, idealiter gaat nu vanuit de opgedane ervaring en met de noodzakelijke aanpassingen weer een nieuwe cyclus van ontwerpen, uitvoeren/debriefing en reflectie beginnen. Ook dit aspect van 4CO-teaching is in deze pilot nog niet ingevuld. Maar gezien de vele positieve reacties van studenten en docenten en de aangewakkerde interesse naar elkaar en elkaars aanpak is er alle reden te zoeken naar mogelijkheden om de pilot te continueren.

Discussie

De docentopleiders hebben niet alle studenten in de stagelessen bezocht en hebben daardoor naar eigen zeggen maar beperkt directe waarnemingen van het leerproces kunnen doen. Een gedeelte van hun bevindingen baseren ze op wat ze van de studenten hebben gehoord of hebben teruggelezen in hun reflectieverslagen. Daardoor zijn de waarnemingen over de leeropbrengsten volgens de docenten (deelvraag 2) deels gebaseerd op de directe verslaggeving over de leeropbrengsten van de studenten (deelvraag 4). De docenten hebben hierop echter wel een ander perspectief. De vraag rijst wat hun bevindingen zouden zijn

als ze meer directe waarnemingen hadden kunnen doen.

Ook in deze uitvoering waarbij de docentopleiders minder contactmomenten met de studenten hebben gehad dan oorspronkelijk gepland, was de co-teaching voor veel studenten een rijke leerervaring. We mogen veronderstellen, mede doordat de studenten en de docentopleiders dat wenselijk zouden vinden, dat de ervaring inhoudelijk rijker zal zijn als er meer uitwisseling is in alle fases van de 4CO-teaching. Hiervoor is echter extra onderzoek nodig.

7.4. Aanbevelingen

Vanuit de conclusies doen we voor een vervolgtraject de volgende aanbevelingen:

- Betrek stagescholen vooraf en zorg dat er bij hen zowel fysieke ruimte als ruimte in het rooster is om een lessenserie in de beoogde kunstdiscipline uit te voeren.
- Bepaal vooraf wat de gewenste rol van de klassenmentor is en communiceer dit met de meewerkende scholen. Een betrokken mentor is een voorwaarde, een actief meewerkende mentor heeft een meerwaarde, maar is niet noodzakelijk.
- Bepaal als docentopleider vooraf wat de meerwaarde van de aanpak 4CO-teaching voor alle leerlingen in de klas kan zijn. Te denken valt aan differentiatie, aansluiten bij de actuele leerstof, thema's in de school. Neem eventueel als basis hiervoor de diverse co-teaching-strategieën en zoek hier samen met de studenten een invulling voor.

- Plan in elke fase - co-planning, co-teaching/debriefing en co-reflectie - voldoende tijd met studenten en docentopleiders om ervaringen terug te koppelen en samen eventuele aanpassingen te formuleren.
- Doorloop het liefst minimaal twee co-teaching-cycli; pas na de eerste cyclus kwamen in deze pilot meer inhoudelijke vragen naar voren bij de docentopleiders en de studenten en wordt duidelijk waar de inhoudelijke frictiepunten zich voordoen.

8. Literatuur

Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81, pp. 132-169.

Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2012). Het leerpotentieel van grenzen: 'Boundary crossing' binnen en tussen organisaties. *Opleiding en Ontwikkeling*, volume 25, 1, pp. 15-19.

Baarda, D. B., De Goede, M.P.M. & Teunisse, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.

Bacharach, N., Heck, T. & Dahlberg, K. (2010). Changing the Face of Student Teaching through Coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), pp. 3-14.

Bacharach, N. & Heck, T. W. (2007). Co-teaching in Higher Education. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(10).

Baeten, M. & Simons, M. (2016). Student Teachers' Team Teaching: How Do Learners in the Classroom Experience Team-taught Lessons by Student teachers?. *Journal of Education for Teaching*, 42(1), pp. 93-105.

Birrell, J. R. & Bullough R. V. (2005). Teaching with a Peer: A Follow-up Study of the 1st Year of Teaching. *Action in Teacher Education*, 27(1), pp. 72-81.

Boud, D. (1999). Situating Academic Development in Professional Work: Using Peer Learning. *The International Journal for Academic Development*, 4(1), pp. 3-10.

Bulk, L. van den & Beemster, C. (2017). *Review Cultuureducatie met Kwaliteit. Diverse onderzoeken rond Cultuureducatie en Cultuureducatie met Kwaliteit 2015-2016*. Utrecht: LKCA.

Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for Creating Effective Practices. *Focus on Exceptional Children* (23)8, 1.

Dieker, L. (2014). *Cooperative Teaching*. University of Kansas geraadpleegd 14-02-2014 via http://www.specialconnections.ku.edu/?q=collaboration/cooperative_teaching

Edwards, A. (2011). Building Common Knowledge at the Boundaries Between Professional Practices: Relational Agency and Relational Expertise in Systems of Distributed Expertise. *International Journal of Educational Research*, 50(1), pp. 33-39.

Fluijt, D., Struyf, E. & Bakker, C. (2016). Samen lesgeven. *Co-Teaching in de praktijk*. Kalmthout: Uitgeverij Pelckmans Pro.

Gardiner, W. (2010). Mentoring Two Student Teachers: Mentors' Perceptions of Peer Placements. *Teaching Education*, 21(3), pp. 233-246.

Greven, J. & Letschert, J. (2006). *Kerdoelen primair onderwijs OCW 2006*. Den Haag: Delta Hage.

Haanstra, F., Heusden, B van, Hoogeveen, K. & Schönau, D. (2014). *Kader 'Kwaliteit Kunstzinnige oriëntatie primair onderwijs'* Utrecht: Sardes.

HBO-raad, vereniging van hogescholen (2012). *Kennisbasis leraar basisonderwijs*, Generiek. Den Haag: HBO-raad (verkregen via <https://10voordeleraar.nl>).

Hilsdon, J. (2014). Peer Learning for Change in Higher Education. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(3), pp. 244-254.

Hoek, E. van & Herfs, J. (2017) *Met meer handen in de klas meer muziek*. Amsterdam: AHK. Lectoraat Kunsteducatie. <https://www.ahk.nl/lectoraten/educatie/publicaties/met-meer-handen-in-de-klas-meer-muziek/>

Hoeve, A. (2016). *Boundary Crossing*, HAN geraadpleegd via <http://specials.han.nl/sites/werkplekieren/werkplekieren/cocreatie/theorie/Boundary-crossing.pdf>

Kamens, M. W. (2007). Learning about Co-teaching: A Collaborative Student Teaching Experience for Preservice Teachers. *Teacher Education and Special Education*, 30(3), pp. 155-166.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Brief 'Meer dan kwaliteit, een visie op cultuurbeleid'* OCW, 3-11-2017 verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2011/06/10/meer-dan-kwaliteit-een-nieuwe-visie-op-cultuurbeleid>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2013). *'Cultuur beweegt. De betekenis van cultuur in een veranderende samenleving.'* 3-11-2017 verkregen via <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/beleidsnota-s/2011/06/10/meer-dan-kwaliteit-een-nieuwe-visie-op-cultuurbeleid>

Murawski, W. W. & Swanson, H. L. (2001). A Meta-analysis of Co-teaching Research. *Remedial and Special Education* (22), pp. 258- 267.

Onderwijsraad (2012). *Cultuureducatie: leren, creëren, inspireren!* 3-11-2017 verkregen via <https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2012/cultuureducatie-leren-creeren-inspireren/volledig/item197>

Planche, B. (2012). '4C's - *Practising Together Changes Practice*.' Paper presented at the International Association of Technology, Education and Development Conference (INTED), Valencia, Spain.

Schutte, L., Minnema, W. & Bremmer, M. (2016). *Muziekeducatie doen we samen*. Amsterdam: NPN Drukker.

Scruggs, TH., Mastropieri, M. & Mcduffie, K. (2007). Co-teaching in Inclusive Classrooms: A Metasynthesis of Qualitative Research, *Council for Exceptional Children* 73(4), pp. 392-416.

Til, H. van & Offerhaus, C. (2014). Co-teaching: samen op zoek naar taalkansen bij jonge kinderen! *Meer Taal jaargang 2*, 1.

Thijs, A., Fisser, P. & Hoeven, M. van der (2014). 21e-eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs. Enschede: SLO.

Topping, K. J. (2005). Trends in Peer Learning, *Educational Psychology*, 25:6, pp. 631-645

Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities* 30, pp. 395-408

Bijlage I

	PLANNING onderzoek 'CO-TEACHING IN HET KUNSTONDERWIJS IN HET PO'	
DATUM	MODULE	ONDERZOEK/ Dataverzameling
Jan.-Sep. 2017	Ontwikkeling pilot	Opzet onderzoek - Onderzoeksvoorstel - Contextbeschrijving uit de literatuur - Onderzoeksinstru- menten ontwikkelen
14-2	Bijeenkomst 1	Aanwezig
13-3	Bijeenkomst 2 Presentatie Lili	Aanwezig
5-4	Bijeenkomst 3	
18-5	Bijeenkomst 4	Aanwezig
30-6	Bijeenkomst 5	Aanwezig
	Bijeenkomst 6	
Sep.-Dec. 2017	UITVOERING PILOT	

DATUM	MODULE	ONDERZOEK/ Dataverzameling
	Lessen	Dataverzameling
11-9	1) Gezamenlijke kennismaking. Uitleg pilot (inhoudelijk en praktisch). Kennismaking met 4CO-teaching - nader te bepalen (n.t.b.) Elkaars beginsituatie verkennen	Observatie
19-9	2A) Kennismaking studenten bij elkaars opleidingen	Observatie: aanwezig bij de start op de pabo
	2B) (Invulling vanuit opleidingen): Best practices vanuit de verschillende opleidingen - n.t.b.	
	3) Lessen ontwerpen, gezamenlijk met procesbegeleiding vanuit docenten - invulling n.t.b.	
	4) Lessen ontwerpen, gezamenlijk met procesbegeleiding vanuit docenten - invulling n.t.b.	
	5) Les uitvoeren- ieder koppel krijgt in de lessenserie één bezoek van procesbegeleider	Observatie: Lesbezoek bij minimaal één koppel per kunstdiscipline
	6) Les uitvoeren	
	7) Les uitvoeren	
	8) Les uitvoeren	

DATUM	MODULE	ONDERZOEK/ Dataverzameling
20-11	9) Reflecteren in koppels vanuit video-opnames lessenserie	Observatie, maken video/audio-opname
20-11	10) Presenteren van bevindingen per discipline en aan gehele groep	Observatie maken video-opname
12-12	Evaluatie bijeenkomst docenten	Aanwezig Ellen
Dec. 2017		Interviews afnemen: 1x Pabo HvA, 1x beeldend AHK, 1x dans AHK, 1x theater AHK
Jan.-Mrt 2018		Verwerken data en verslaglegging
April		Opleveren verslag

Bijlage II

INTERVIEW LEIDRAAD DOCENTEN

Algemeen	
De docent	Naam en instituut
	Taak binnen de opleiding
	Eigen achtergrond
Voor wie?	In welk leerjaar zitten de studenten die nu hebben meegedaan?
	In welk leerjaar zou volgens jou zo'n module het beste passen?
Stage	Invulling: In hoeverre was de huidige opzet van de stage-opdracht afwijkend van de 'normale'? Wat betreft: opzet, duur, uitwerken van een lessenserie? Zijn de leerdoelen die de studenten zelf voor de stage moesten behalen afwijkend? Is de doelgroep van leerlingen op de scholen afwijkend?
Inhoud module	De leerresultaten
Fases van 4CO-T	De module maakt gebruik van peers en zet in op peerlearning: Welke invloed hiervan heb je gezien en ervaren bij dit werken met peers? Bij de introductie van de module? Bij het gezamenlijk ontwerpen van de lessen? Bij het samen uitvoeren in de klas?

	Bij het achteraf samen reflecteren - op de les - en op de leerlingen?
Boundaries	De studenten volgen een andere opleiding. Ze worden daardoor al tijdens de opleiding geconfronteerd met de verschillende kennisdomeinen en gezichtspunten die de opleidingen voorstaan. Waarin heeft dit naar jouw ervaring geresulteerd? De studenten kregen bijvoorbeeld te maken met: Afwijkende professionele taal Afwijkende werkwijze Formuleren van leerdoelen voor de lessen Heeft dit invloed op de 'eigen' invalshoek van de studenten?
Resultaat in de klas	Hoe heeft de aanpak vanuit co-teaching meegespeeld in het resultaat in de klas? Hoe hebben de leerlingen in de klas een aanpak vanuit co-teaching volgens jou ervaren? Wat heeft deze aanpak betekend voor leerdoelen voor de leerlingen: - Afwijkende, meer of minder? - En de resultaten in de klas? (het leren van de leerlingen?) Toegepaste (samen)werkvormen Rolverdeling tussen de studenten Lesopbouw

Rol van de docenten zelf	Hoe heb je zelf je rol in dit project ervaren bij de samenwerking met de diverse docenten vanuit een andere discipline en met andere expertise?
	Het vormgeven van de module in de ontwerpfase?
	Hoe beïnvloeden de verschillende expertises elkaar?
	Wat betekent dit voor de verantwoordelijkheid die je voelt?
	Wat betekent dit voor de betrokkenheid die je voelt?
	Je rol als stagebegeleider van een koppel in plaats van individuele studenten? Is het contact met je studenten daardoor anders? Zo ja, hoe?
	Introductie van de module aan de studenten
	Ontwerpfase van de studenten
	Uitvoering door de studenten
	Reflectie door de studenten

Bijlage III

Eindverslag

Het eerste deel bestaat uit een waardering van de hoofd- en subdoelen van de module met daarbij eventueel een korte toelichting.

Het tweede deel is een persoonlijk verslag aan de hand van vijf open vragen.

Naam:

Studie:

Leerjaar:

Geef een waardering (++, +, ±, -) en als je wilt een korte toelichting

Waardering hoofd- en subdoelen van de stage		Waardering: één vakje kleuren			
1	Als team van pabo- en kunststudent doorlopen van de verschillende fases van het ontwerpen en uitvoeren van kunstlessen voor het PO en daarop reflecteren. (Toelichting...)	++	+	±	-
2	Begrijpen van elkaars professionele taal (bijvoorbeeld vaktermen binnen kunstvakonderwijs en pedagogisch-didactische taal van de pabo). (...)	++	+	±	-
3	Samen een inspirerend en artistiek leerklimaat bewerkstelligen. (...)	++	+	±	-
4	Als team de leerlingen actief, reflectief en receptief meenemen in een artistiek maakproces. (...)	++	+	±	-

5	Samen in kaart brengen van de beginsituatie van de stageklas in de kunstdiscipline en de lessenserie daarop afstemmen. (...)	++	+	±	-
6	In samenspraak kunsteducatieve leerdoelen en methodisch-didactische leerdoelen formuleren voor een leerlijn van vier lessen. (...)	++	+	±	-
7	Bepalen van een onderlinge rolverdeling bij de uitvoering van de lessen, rekening houdend met elkaars persoonlijke leerdoelen. (...)	++	+	±	-
8	Samen, vanuit verschillende methodes, op het eigen en op elkaars proces en product reflecteren en die reflectie evalueren.	++	+	±	-

Persoonlijk reflectieverslag aan de hand van vijf open vragen

A Welke leerdoelen had je voor jezelf geformuleerd en in hoeverre vind je dat je die in je stage hebt behaald?

B Hoe heb je de werkwijze 4CO-teaching ervaren?

C Welke inzichten heb je gekregen over je eigen lespraktijk en die van je medestudent?

D Hoe heb je de verbinding tussen pedagogisch-didactische doelen en de artistieke inhoud ervaren?

E Heb je aanbevelingen voor het vervolgtraject van de pilot?

Bijlage IV

CODES

	DOCENTEN	STUDENTEN
Achtergrond	Opleiding Beeldend Dans Theater Kunstvak Pabo Ervaring PO Achtergrond Invulling 'normale' stage	Opleiding Leerjaar
4 CO-T Inhoud Introductie Ontwerp	Bijeenkomst Leerdoelen Inhoudelijke kwaliteit Lessenserie	Beginsituatie van de klas in kaart brengen Eigen leerdoelen studenten Leerdoelen voor de klas Actief, receptief en reflectief aanbod

Uitvoering	Leerklimaat	Verbinden van pedagogisch-didactische en artistieke inhouden
	Rolverdeling	Leerklimaat in de klas Rolverdeling
Debriefing/ Reflectie		Op elkaar reflecteren Uitwisselen over de leerlingen
	Slotbijeenkomst	
4 CO-T	Begeleiding Duur Lesmateriaal voor de studenten	Begeleiding
	Toekomst	Ervaring met co-teaching Aanbevelingen
Samenwerking	Docenten Rolverdeling Opbouwen Communicatie	Als team

Leeropbrengst	Docenten onderling	Elkaar begrijpen en aanvullen
	Kennis eigen vakgebied	Inzichten in de eigen praktijk
	Kennis ander vakgebied	Inzichten in die van de ander
	Lessenserie Samen sterker	
Stage-voorwaarden	Stageschool informeren Rol stageschool Tijd lesprogramma scholen	Stageschool Rol klassenmentor

Bijlage V

Opleiding	Reguliere PO-stage en de plaats van de 4CO-teaching pilot in het curriculum
Pabo-HvA	
Kunstlessen PO	De pabostudenten lopen tijdens de hele opleiding stage. Hierin geven ze diverse lessen uit het lesprogramma van de stageklas. In het derde jaar heeft de student een keuze gemaakt voor het jonge kind of het oudere kind. In dit jaar ontwikkelen zij in het kader van de vakopdracht voor beeldend en theater, dans een opdracht voor hun stageklas en voeren die uit.
Duur	Een les die later in het jaar wordt aangevuld met nog een of twee lessen.
Stageschool	De stagescholen worden geregeld door het Stagebureau van de HvA en maken onderdeel uit van een pool van vaste opleidingsscholen. De studenten worden geplaatst door het stagebureau aan de hand van hun profielkeuze.
Plaats van 4CO-T in het curriculum	Binnen de derdejaarsstage. De 4CO-teaching is uitgevoerd als vakopdracht.

AHK Beeldend	
Kunstlessen PO	Er zijn door de opleiding heen diverse stageprojecten waarbij een aantal studenten samen een beeldend project met een school organiseren. Er is geen vaste PO-stage. In het vierde jaar kan de student specifiek kiezen voor het PO en stage doen onder begeleiding van een vaste vakleerkracht van de stageschool.
Duur	In het PO gewoonlijk projectmatig, bijvoorbeeld twee keer een middag.
Stageschool	Er zijn connecties met een aantal scholen die graag hun medewerking verlenen aan de beeldende lessen. De studenten bezoeken de school/ klas voorafgaand aan de uitvoering van het project.
Plaats van 4CO-T in het curriculum	4CO-teaching is uitgevoerd als onderdeel van de tweedejaars vmbo-stage. De studenten lopen gewoonlijk een jaar lang stage in het vmbo en worden begeleid door een stagecoach. De 4CO-teaching is in de plaats gekomen van de helft van de vmbo-stage.
AHK Dans	
Kunstlessen PO	In de eerste drie studiejaar verzorgen twee of vier studenten samen een lessenserie voor een PO/VO-school. Twee studenten vormen koppels en zijn daarbij buddy's voor elkaar. Zij hebben de opdracht elkaar tijdens het geven van de les te observeren en te assisteren en elkaar feedback te geven. In het vierde jaar maken studenten een keuze en kunnen ze zich meer toespitsen op een bepaalde doelgroep.
Duur	10 weken

Stageschool	De opleiding dans heeft een aantal vaste stagescholen die voldoen aan het profiel 'transcultureel'. Voorafgaand aan de stage bezoeken de studenten de stageklas en maken een inventarisatie van thema's van de klas en interesses van de kinderen.
Plaats van 4CO-T in het curriculum	4CO-teaching is uitgevoerd als vervanging van de tweedejaars PO-stage en als vierdejaars keuzeonderwijsstage.
AHK Theater	
Kunstlessen PO	Geen specifieke PO-stage. Studenten verwerven hun onderwijsvaardigheden vanuit het theater maken met diverse doelgroepen. Dit kan plaatsvinden op locatie of op de theaterschool.
Duur	Kortlopend projectmatig.
Stageschool	Diverse.
Plaats van 4CO-T in het curriculum	Als onderwijsproject.

Over de auteur

Ellen van Hoek is afgestudeerd aan de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten en is onderzoeker, musicus en docent. Zij heeft diverse onderzoeken uitgevoerd naar kunst- en muziekeducatie, onder meer in samenwerking met het lectoraat Kunsteducatie van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten. Zij publiceerde onder meer over leerlijnevaluatie, co-teaching, muziek met kwetsbare ouders en beoordeling in muziek. <http://ellenvanhoek.nl>



Mocca- Cultuureducatie met Kwaliteit LeerlijnenLab
op de Olympiaschool met kunstenaars van De Werkelijkheid

Colofon

Teamplayers. Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs

door

Ellen van Hoek

2018 lectoraat Kunsteducatie

partner

Mocca

redactie

Bea Ross en Sanne Kersten

grafisch ontwerp

FvM'Design | Francien van Maasdijk

ISBN

978-90-828951-0-0

Foto's

Cover: Larsia Braakmans, p. 4: Mocca, p. 6: Daphne van Duivenboden, p. 12: Mocca, p. 26: Mocca, p. 56: Mocca, p. 74: Daphne van Duivenboden, p. 116: Mocca



Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten

Het lectoraat Kunsteducatie steunt open access publishing voor wetenschappelijke publicaties.

Dit werk valt onder een Creative Commons Naamsvermelding-Niet-Commercieel-GeenAfgeleideWerken 4.0 Internationaal-licentie.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

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

www.ahk.nl/onderzoek



Mocca, Expertisecentrum Cultuuronderwijs

Mocca adviseert scholen, culturele instellingen en overheden bij de opzet en uitvoering van cultuuronderwijs en verbindt kinderen met kunst en cultuur in opdracht van de gemeente Amsterdam. Mocca brengt verdieping, scholing en kennisdeling in cultuureducatie met de MoccaAcademie. Via het project Cultuurbus Amsterdam vervoert Mocca Amsterdamse leerlingen naar culturele instellingen in de stad. Als penvoerder van de regeling Cultuureducatie met Kwaliteit van het Fonds voor Cultuurparticipatie biedt Mocca een financiële impuls aan scholen die leerlijnen in cultuur willen opzetten.

www.mocca-amsterdam.nl

Evaluatieonderzoek naar het project 'Teamplayers. Co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs'

Teamplayers, co-teaching in het kunstonderwijs in het primair onderwijs is de verslaglegging van onderzoek naar een pilotproject waarin docentopleiders van de kunstvakdocentopleidingen van de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK) en de pabo van de Hogeschool van Amsterdam (HvA) samenwerkten aan de vormgeving van een lesmodule gebaseerd op 4CO-teaching. Pabostudenten en kunststudenten theater, dans en beeldend leerden samen kunstlessen voor het basisonderwijs te ontwerpen en uit te voeren. 4CO-teaching is een methodiek waarbij alle partijen een gedeelde verantwoordelijkheid nemen voor zowel het ontwerp, de uitvoering, de debriefing als de reflectie op de lessen en zo de onderlinge samenwerking verbeteren om het onderwijs te verbeteren. Om dit project te evalueren zijn het ontwerp en de uitvoering onderzocht vanuit de visie van de verschillende docentopleiders van de AHK/HvA en de studenten. Met het onderzoek wilden we meer inzicht krijgen in de opbrengsten en de uitdagingen van een dergelijke samenwerking en kijken waar de module verbeterd kan worden. De bevindingen zijn relevant voor zowel de opleidingsinstituten als de aankomende kunstvakdocenten en groepsleerkrachten die co-teaching in het kunstonderwijs (moeten) gaan toepassen. Mocca gaf inhoudelijk advies aan de pilot en maakte met een financiële bijdrage de pilot en de publicatie mede mogelijk.