

‘Een huis om in te spelen’

Een ontwerpgericht onderzoek naar een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ voor de Academie voor Danseducatie, Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Carry van Bokhoven
Studentnummer 580558
Juli 2018



Personen die met naam genoemd worden in dit rapport, hebben persoonlijk en schriftelijk toestemming gegeven voor publicatie.

Voor het gebruik van de foto's in deze rapportage is toestemming van de fotograaf, de opleiding, en de betreffende studenten verkregen via de studieleider van de opleiding. Een lijst met alle foto's, fotografen en het getoonde werk is opgenomen onderaan de lijst met referenties (hoofdstuk elf).

In deze rapportage zijn foto's opgenomen om de lezer een 'kijkje in de keuken te geven' van de Academie voor Danseducatie, en daarmee een beeld te verkrijgen van de opleiding. De foto's vormen voor de onderzoeker een weergave van het onderzoeksproces en het schrijfproces, of dit ook zo wordt herkend is geheel en al ter beoordeling van de lezer zelf.

‘Een huis om in te spelen’

Een ontwerpgericht onderzoek naar een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ voor de Academie voor Danseducatie, Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

Carry van Bokhoven

Studentnummer: 580558

Masterthesis

Rapportage van een praktijkgericht onderzoek, uitgevoerd in het kader van het behalen van de titel Master of Education

Begeleider: drs. Hanneke Pot

Juli 2018

Masteropleiding Leren & Innoveren



Hogeschool Inholland

Domein Onderwijs & Innovatie

‘Spelen is de hoogste vorm van onderzoek.’

Albert Einstein¹



“Een dansstudio is voor mij een speelplaats: we kunnen er ons eigen spel spelen met onze eigen regels.”

Ohad Naharin²

¹ www.topwijs.nl geraadpleegd op 6-12-2017

² Algra, J. (2018-3-3). ‘Man en vrouw hebben juist veel gemeen’. *Het Parool: Kunst* p.39

Samenvatting

De Academie voor Danseducatie (DNSE) is de kunstvakdocentenopleiding dans van Fontys Hogeschool voor de Kunsten (FHK). Studenten worden opgeleid als dansdocent, dansmaker en *performer*. Sinds drie jaar is het uitvoeren en verslagleggen van een praktijkgericht onderzoek een onderdeel van het afstudeerprogramma binnen de DNSE. De studenten en de opleiding zijn niet tevreden over de voorbereiding op, en de kwaliteit van, het afstudeeronderzoek. Een heldere visie op doel, vorm en inhoud en criteria ontbreekt. De DNSE kent geen leerlijn onderzoekend vermogen. Het afstudeeronderzoek komt in de beleving van de studenten *“uit de lucht vallen”*.

In maart 2018 valideerde het landelijk Kunstvak Docenten Overleg een nieuwe set van competenties, waarin het onderzoekend vermogen als nieuwe competentie werd opgenomen. Waar er voorheen geen gedragsindicatoren beschreven werden, zijn er nu zes gedragsindicatoren die weergeven wat er verwacht wordt van een startbekwame kunstvakdocent binnen het domein onderzoekend vermogen. De ontevredenheid binnen de DNSE over het onderwijs aangaande het afstudeeronderzoek en de validatie van de nieuwe set van competenties hebben ervoor gezorgd, dat er een urgente behoefte is ontstaan naar een beredeneerde leerlijn onderzoekend vermogen. Omdat kennis over en ervaring met onderwijs rondom het onderzoekend vermogen grotendeels ontbreekt binnen de DNSE, was onderzoek nodig. In dit ontwerpgerichte onderzoek is gezocht naar het antwoord op de vraag *“Hoe ziet een vierjarige leerlijn onderzoekend vermogen eruit voor de Academie voor Danseducatie, die voldoet aan de eisen die in Nederland worden gesteld aan het hbo-kunstvakdocentenonderwijs?”*.

Er is gestart met een uitgebreid bronnenonderzoek. Hiermee werden kenmerken verkregen die van belang zijn voor een leerlijn onderzoekend vermogen op hbo-niveau. Tevens werden hiermee de kaders verkregen die voor het hbo-kunstvakdocentenonderwijs in Nederland bindend zijn. Deze gegevens werden voorgelegd aan en uitgebreid door het bevragen van twee experts en de voorzitter van het landelijk Kunstvak Docenten Overleg. Via een contextanalyse zijn de kaders geïnventariseerd, waarmee rekening gehouden moest worden vanuit de opleiding zelf, de hogeschool (FHK) en de masteropleidingen. Deze laatste werden betrokken om de aansluiting bij de masteropleidingen te borgen. De docenten en studenten zijn betrokken geweest in een behoefteanalyse, waaruit specifieke wensen ten aanzien van het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen werden verkregen. Tot slot vonden er twee *good practice* studies plaats. Vanuit dit vooronderzoek werden ontwerpeisen geformuleerd op basis waarvan een geëvalueerd prototype, een *globaal uitgewerkt product*, is ontwikkeld.

Uit het vooronderzoek blijkt dat het onderzoekend vermogen drie dimensies kent: de onderzoekende houding, en het kunnen benutten en kunnen uitvoeren van onderzoek. De onderzoekende houding wordt zowel in het bronnenonderzoek als in de context- en behoefteanalyse gezien als de basishouding van een onderzoekende professional. Met het ontwikkelen van deze houding moet vroeg in de opleiding begonnen worden. In het leren benutten van onderzoek is het voor deze specifieke docentenopleiding van belang, dat er geleerd wordt door, naast kennis uit theorie en onderzoek, kennis van relevante professionals en voorschrijvende kennis zoals vak-methodologieën, toe te passen. Het onderzoek dat studenten uiteindelijk moeten kunnen uitvoeren, gaat over het systematisch en navolgbaar en met een bescheiden discipline-eigen methodologie, kunnen beantwoorden van een vraag die voortkomt uit de eigen beroepspraktijk. De student moet door onderzoek kunnen bijdragen aan het ontwikkelen of verbeteren van een beroepsproduct dat valt binnen het artistieke of pedagogische domein, waarmee het aantoonbaar bijdraagt aan zijn professionele ontwikkeling.

Ten aanzien van het verwerven van het onderzoekend vermogen is uit het bronnenonderzoek gebleken, dat de leerlijn verbonden moet zijn met de beroepsontwikkeling binnen de opleiding, en gehele authentieke beroepstaken centraal moet stellen. Onderzoek moet plaatsvinden in beroepsproducten waar studenten aan werken in het kader van het verwerven van hun beroepsbekwaamheid. Hierin neemt de complexiteit van taken, de verantwoordelijkheid en de zelfsturing van studenten toe naarmate de opleiding vordert. Een aparte leerlijn onderzoekend vermogen is niet gewenst; er moet sprake zijn van een leerlint door de gehele opleiding heen die verweven is met het bestaande curriculum. Dit betekent dat bestaande onderwijseenheden verrijkt of aangevuld moeten worden. Toetsen en beoordelen moeten verbonden zijn met het leren, en vooral een stimulerend en motiverend karakter hebben.

Onderzoeken gaat over zoeken en experimenteren, er moet ruimte zijn voor een zekere vrijheid en ruimte voor het experiment. De leerlijn moet bijdragen aan *self-efficacy* zodat de competentie verduurzaamd wordt. Uit de context- en behoefteanalyse is gebleken, dat de eigen nieuwsgierigheid en de fascinaties van de studenten centraal gesteld moeten worden in het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen. Daarnaast moet er binnen de leerlijn voldoende ruimte en tijd zijn voor kwalitatief hoogwaardige interacties tussen studenten en docenten in verschillende samenstellingen, om tot reflectie en kennisconstructie te komen. Uit meerdere bronnen blijkt dat taalvaardigheid aandacht moet krijgen binnen de leerlijn, maar voor de docenten is dit nog een punt van discussie.

Uit de deelonderzoeken is een geëvalueerde set van 43 ontwerpeisen voortgekomen, waaraan een leerlijn binnen de DNSE zou moeten voldoen. Een van de ontwerpeisen beschrijft het belang van het beschrijven van een gezamenlijk gedragen visie op doel, inhoud en criteria die men stelt aan het onderzoekend vermogen, als start van het ontwerpen van een leerlijn. Dit onderzoek is daarom afgerond met een geëvalueerde beschrijving van de opleidingsvisie, een globale inhoud, en een vastgestelde lijst van criteria voor het eindniveau met afgeleide leerdoelen per niveau. Op verzoek van de opdrachtgever is een eerste opzet gemaakt, als voorbeeld, van een mogelijke uitwerking van de leerdoelen naar onderwijsactiviteiten voor de propedeuse. Hierin is, zoals uit de ontwerpeisen blijkt, uitgegaan van het bestaande curriculum, waarin suggesties voor verrijkingen en aanvullingen worden gedaan.

De verschillende aspecten in het prototype zijn op mesoniveau beschreven aan de hand van het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009), met het advies om ook de concrete uitwerking op microniveau op die wijze te gaan beschrijven. Op die manier wordt een verticale en horizontale afstemming, twee belangrijke ontwerpeisen, binnen de leerlijn geoptimaliseerd. Geadviseerd wordt ook het uitwerken van de voorgestelde onderwijseenheden voor de propedeuse, en het opzetten voor een programma voor de hoofd- en afstudeerfase, in teams voort te zetten, aan de hand van de eerste resultaten en de ontwerpeisen uit dit onderzoek. Tegelijk moet er ruimte en aandacht zijn voor professionele ontwikkeling van de docenten en collegiale ondersteuning. De opleiding zou hier tijd en gelegenheid voor moeten bieden om de kans van slagen van het ontwikkelen en implementeren van een leerlijn onderzoekend vermogen, zo groot mogelijk te maken. Tot slot is het voor de opleiding van belang actief deel te nemen aan de verschillende discussies over het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent. Onderzoek in de kunsten is een veel bediscussieerd onderwerp. Het kunstonderwijs is vooral bezig met de vraag 'wat en wanneer iets onderzoek is' in relatie tot de eigenheid van het vak, en de taak van het hbo-kunstvakonderwijs daarin. Binnen het werkveld bestaat de zorg, dat kunsteducatie te veel de kant op gaat van educatie, en te weinig aandacht besteedt aan kunst als hogere, autonome vorm van denken. Actief deelnemen aan 'het gesprek' op landelijk niveau en de samenwerking met masteropleidingen kan een positieve bijdrage leveren aan het door-ontwikkelen van de leerlijn, en daarmee het niveau van het onderzoekend vermogen van de studenten aan de DNSE.

Voorwoord: 'Een huis om in te spelen'.

Voor u ligt de rapportage van een ontwerpgericht onderzoek naar een leerlijn 'onderzoekend vermogen' voor de Academie voor Danseducatie: de opleiding voor kunstvakdocent dans aan Fontys Hogeschool voor de Kunsten.

De titel geeft een beeld van de richting en het doel, zoals mij dat tijdens dit onderzoek voor ogen stond.

Een huis: dit onderzoek is gericht op het ontwerpen van een prototype van een leerlijn, een construct dat kaders aangeeft waarbinnen men zich kan bewegen: het huis. Het huis wordt nog niet volledig ingericht. Dat kan nog naar smaak en persoonlijke voorkeur gebeuren; binnen het huis kunnen dingen nog veranderen, kamers kunnen een andere kleur krijgen of anders worden ingericht, maar het huis blijft staan. De ontwerpeisen en het prototype van de leerlijn, zeggen iets over het mesoniveau en geven docenten of docententeams de vrijheid op microniveau persoonlijke kleuring te geven, en daarin ook variatie- of creatiemogelijkheden te hebben. Een huis zou ook toekomstbestendig moeten zijn; het waait niet bij elke verandering om, het kan tegen een stootje, maar kan wel aangepast worden aan de omstandigheden of wensen van het moment.

Een huis is veilig en solide en schermt een klein beetje af van de buitenwereld. Het geeft de mogelijkheid om in een veilige omgeving te ontdekken en te experimenteren, te spelen. De ramen en deuren van het huis staan wel wagenwijd open om de buitenwereld binnen te laten, of om naar buiten te kunnen kijken of te gaan.

Een huis: een solide en veilig huis kan gezien worden als een construct en kan op die wijze ook gecontroleerd worden. Fundamenten, dikte van muren, betrouwbaarheid van een dak: dat is te meten. De accreditatiecommissies willen zien hoe het onderwijs rondom onderzoek is opgebouwd. Een heldere leerlijn geeft hier inzicht in en geeft een beeld van de betrouwbaarheid en soliditeit van het construct, en dus het onderwijs. Over de inrichting van een huis valt altijd te twisten, dat is smaakgevoelig. Als het vertrouwen er is dat de leerlijn klopt, dat het een solide construct is, dan wordt de inrichting naar alle waarschijnlijkheid met vertrouwen aan de opleiding overgelaten, zodat een eigen kleuring en identiteit mogelijk is.

Om in te spelen: Einsteins vertaling van spelen als 'de hoogste vorm van onderzoek' past bij het doel dat nagestreefd is binnen dit ontwerp. Onderzoeken betekent nieuwsgierig zijn, openstaan voor anderen, een zoektocht ondernemen en experimenteren met oplossingen. Het moet betekenisvol zijn voor de studenten. In de toekomstige beroepspraktijk van de studenten zou die onderzoekende houding en de vaardigheden die geleerd zijn, een vanzelfsprekende activiteit moeten zijn van waaruit de professional de eigen beroepspraktijk beschouwt en verbetert. Er is getracht het raamwerk van een huis te bouwen waarin docenten en studenten uitgenodigd worden om te spelen. De rol van de opleiding hierin is te zorgen voor goed 'speelgoed', en genoeg begeleiding tijdens het spelen om de veiligheid en ontwikkeling te waarborgen.

De architect: in mijn werk heb ik regelmatig te maken met de opleiding architectuur. Opvallend is de gerichtheid van architecten op de buitenwereld. Een onderzoek naar de context en de behoeftes is voor hen normaal. Een huis of een wijk ontwerpen waar niemand in wil wonen, heeft namelijk helemaal geen zin. Zo heb ik mijn rol ervaren in dit proces: een huis ontwerpen waar de studieleider, de docenten en de studenten met plezier in wonen. Dat betekent dat de wensen van de 'bewoners' centraal staan. De 'technische kennis' die nodig is het voor het bouwproces, werd verkregen uit bronnenonderzoek en raadpleging van experts. Samen met de creativiteit van de architect heeft dat geleid tot het conceptontwerp, dat hier gepresenteerd wordt.

Dit ontwerpgerichte onderzoek had nooit plaats kunnen vinden zonder de steun, medewerking en hulp van mijn leidinggevende, collega's en studenten. Dagmar, dank je wel voor de hulp, ruimte en tijd die ik gekregen heb. Collega's, fijn dat jullie geïnteresseerd waren, en mij voorzagen van informatie en hulp. Arienne, dank je wel voor je kritische blik als critical friend maar ook voor je kameraadschap. Fijn om iemand in de buurt te hebben die weet waar je doorheen gaat. Peternel, dank je wel voor je kritische vragen. Studenten van het vierde jaar, ik heb ervan genoten met jullie samen op te trekken en onze gezamenlijke worsteling, een onderzoek, te delen. Jullie in je bachelor, en ik in mijn master. De woensdagmiddagen waren een feestje.

Natuurlijk ben ik ook veel dank verschuldigd aan de begeleiders vanuit de master. Hanneke, dank je wel voor je begeleiding. Laten we samen een les in de geest van Etje gaan volgen om de master al dansend af te sluiten. Daar zijn we wel aan toe. Gerjon, zo fijn dat je mijn coach was die twee jaren. Je was voor mij een voorbeeld van 'nuchtere diepgang' of 'diepgaande luchtigheid', heerlijk. Dat maakte het behapbaar voor mij. Alle docenten van het eerste jaar- Jeroen, Jan, en Manon- jullie hebben geen idee over welke bergen jullie mij hebben heen gejaagd, en welke grenzen ik heb moeten verleggen. De manier waarop jullie dat deden was een voorbeeld van wat goed onderwijs kan zijn. Jos, Pieter en Jeroen: ik heb jullie niet veel mee mogen maken, maar jullie voelbare en zichtbare deskundigheid waren imponerend, en daarmee inspirerend voor mij. Eric en Schelte: het was een bijna onmogelijke taak om mij het coderingsproces uit te leggen, vooral wanneer er cijfers en computerprogramma's voorbijkwamen. Jullie kunnen hier lezen of het toch gelukt is.

Ik heb genoten van deze twee jaren. Niet in de laatste plaats door de fijne groep mensen waarmee we optrokken. In de MLI noemen ze dat een leergemeenschap.... hoe leuk kan leren zijn! Wat fijn om eens buiten de danswereld te zijn, en toch te spreken over een gezamenlijke liefde: het onderwijs. Anita, dank je wel voor de steun, het luisterend oor, de kritische blik, je oprechte belangstelling en de gezelligheid. Marloes, Finland was leuker omdat jij er was met je scherpe blik op de zaken. Job: verwante kunstziel en nuchtere aanwezigheid, Jaap: de leukste meester van Nederland, Bas: ras optimist, Marie-José, Jurriaan, Yvonne, Evelien, Patricia, Niels, Jorien, Nicole- en alle anderen. Ik zal jullie oprecht missen. Ik hoop dat we elkaar in de toekomst blijven zien.

Tot slot zijn er nog een aantal mensen uit mijn naaste omgeving die ik veel dank verschuldigd ben. Nora, Sanne, Esther, Ande, en Iris. Heel erg veel dank voor de tijd en energie die jullie hebben gestoken in het meelesen en corrigeren van mijn werk op verschillende momenten in mijn opleiding.

Alle mensen die ik tekort heb gedaan in de afgelopen tijd: dank je wel voor het feit dat je dat hebt geaccepteerd, en rustig hebt gewacht tot ik klaar was. Ik ben er weer hoor!

Carry van Bokhoven
Juli 2018

Inhoudsopgave

SAMENVATTING	V
---------------------------	----------

VOORWOORD	VII
------------------------	------------

HOOFDSTUK 1: INLEIDING	- 3 -
-------------------------------------	--------------

1.1 ONDERWERP VAN HET ONDERZOEK	- 3 -
1.2 CONTEXT VAN HET ONDERZOEK	- 4 -
1.3 OMSCHRIJVING VAN HET PROBLEEM	- 5 -
1.4 AANLEIDING VOOR HET ONDERZOEK	- 6 -
1.5 DOEL VAN HET ONDERZOEK	- 7 -
1.6 <i>STAKEHOLDERS</i>	- 7 -
1.7 RELEVANTIE	- 8 -
1.8 AFBAKENING	- 9 -
1.9 LEESWIJZER VOOR HET ONDERZOEKSRAPPORT	- 11 -

HOOFDSTUK 2: METHODOLOGIE	- 13 -
--	---------------

2.1 TYPERING VAN HET ONDERZOEK	- 13 -
2.2 OPBOUW VAN HET ONDERZOEK	- 13 -
2.3 ONDERZOEKSVRAGEN	- 14 -
2.4 SAMENVATTENDE TABEL	- 15 -
2.5 PARTICIPANTEN	- 16 -
2.6 WIJZE VAN DATA VERZAMELEN EN ANALYSEREN	- 18 -
2.6.1 KWALITATIEVE DATAVERZAMELING	- 18 -
2.6.2 FASE 1: ONDERZOEKSTRUMENTEN, DATAVERZAMELING EN DATAVERWERKING IN HET VOORONDERZOEK	- 18 -
2.6.3 FASE 2: WERKWIJZE VOOR HET VASTSTELLEN VAN HET <i>PROGRAMMA VAN EISEN</i> EN DE ONTWERPFASE	- 25 -
2.7 VALIDITEIT EN BETROUWBAARHEID	- 26 -
2.7.1 ETHISCHE KWESTIES	- 28 -

HOOFDSTUK 3: RESULTATEN VAN HET BRONNENONDERZOEK	- 30 -
---	---------------

3.1 SYNTHESE: LITERATUURSTUDIE NAAR HET ONDERZOEKEND VERMOGEN VAN EEN KUNSTVAKDOCENT-STUDENT	- 30 -
3.2 SYNTHESE: LITERATUURSTUDIE NAAR EEN LEERLIJN 'ONDERZOEKEND VERMOGEN'	- 37 -
3.3 EISEN EN KADERS TEN AANZIEN VAN HET HBO-NIVEAU VAN HET ONDERZOEKEND VERMOGEN	- 42 -
3.4 RESULTATEN VAN HET EXPERTINTERVIEW 'ONDERZOEK IN HET HBO'	- 46 -
3.5 RESULTATEN VAN HET EXPERTINTERVIEW 'ONDERZOEK EN KUNST'	- 49 -
3.6 RESULTATEN VAN HET INTERVIEW MET DE VOORZITTER LANDELIJK OVERLEG KUNSTVAKDOCENTEN	- 51 -

HOOFDSTUK 4: RESULTATEN VAN DE CONTEXT- EN BEHOEFTEANALYSE	- 54 -
---	---------------

4.1 RESULTATEN <i>DESKRESEARCH</i> VAN OPLEIDINGSDOCUMENTEN	- 54 -
4.2 RESULTATEN INTERVIEW STUDIELEIDER	- 55 -
4.3 RESULTATEN INTERVIEW STUDIELEIDERS MASTEROPLEIDINGEN	- 57 -
4.4 RESULTATEN VRAGENLIJST STUDENTEN EN ALUMNI	- 59 -
4.5 RESULTATEN FOCUSGROEP STUDENTEN EN ALUMNI	- 61 -

4.6 RESULTATEN FOCUSGROEP DOCENTEN	- 62 -
<u>HOOFDSTUK 5: RESULTATEN VAN DE <i>GOOD PRACTICE</i> ANALYSES.....</u>	<u>- 64 -</u>
<u>HOOFDSTUK 6: PROGRAMMA VAN EISEN.....</u>	<u>- 66 -</u>
<u>HOOFDSTUK 7: HET EERSTE PROTOTYPE VAN EEN LEERLIJN 'ONDERZOEKEND VERMOGEN'</u>	<u>- 70 -</u>
<u>HOOFDSTUK 8: RESULTATEN VAN DE <i>SCREENING</i> VAN HET PROTOTYPE.....</u>	<u>- 74 -</u>
<u>HOOFDSTUK 9: CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN</u>	<u>- 76 -</u>
<u>HOOFDSTUK 10: KRITISCHE REFLECTIE</u>	<u>- 84 -</u>
<u>11: REFERENTIES</u>	<u>A</u>

Hoofdstuk 1: Inleiding

In dit onderzoeksrapport wordt het onderzoekstraject beschreven dat heeft geleid tot het ontwerp van een prototype van een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ voor de Academie voor Danseducatie (DNSE) van Fontys Hogeschool voor de Kunsten (FHK). Het onderzoek betreft een praktijkgericht onderzoek: de onderzoeker, werkzaam binnen de onderzoekscontext, heeft op systematische wijze, in interactie met relevante betrokkenen uit de omgeving, antwoorden gezocht op een urgente vraag uit de eigen beroepspraktijk, met als doel die praktijk te verbeteren (Van der Donk & Van Lanen, 2016; Verhoeven, 2016).

In deze inleiding wordt verantwoord waarom, en voor wie dit onderzoek heeft plaatsgevonden, en welke vraag daarin centraal stond. Om het onderwerp te duiden wordt gestart met een korte schets van de context van het onderzoeksobject (paragraaf 1.1). De specifieke context van dit onderzoek wordt beschreven in paragraaf 1.2. Het probleem en de aanleiding voor het onderzoek worden achtereenvolgens beschreven in paragraaf 1.3 en 1.4, wat leidt tot de omschrijving van het doel van dit onderzoek in paragraaf 1.5. De *stakeholders* binnen dit onderzoek worden beschreven in paragraaf 1.6. De relevantie en afbakening van het onderzoek worden weergegeven in paragraaf 1.7 en 1.8. In paragraaf 1.9 volgt een leeswijzer voor het gehele rapport.

1.1 Onderwerp van het onderzoek

Dit onderzoek richt zich op het ontwerpen van een prototype van een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ voor de bachelor student in de kunstvakdocentenopleiding dans van de DNSE. Onder onderzoekend vermogen voor een hbo-student wordt verstaan: het hebben van een onderzoekende houding, het kunnen toepassen van kennis uit onderzoek en het kunnen uitvoeren van praktijkonderzoek (Onderwijsraad, 2014; Vereniging van Hogescholen, 2016a). Waarbij vermeld wordt dat praktijkonderzoek binnen de kunstvakopleidingen, door de artistieke drijfveren, een eigen en onderscheidende dimensie heeft (Vereniging van Hogescholen, 2016a). Er worden geen specifieke uitspraken gedaan over wat die onderscheidende dimensie dan is, en wat dat betekent voor de vorm of inhoud van onderzoeken door kunstvakdocent-studenten.

Het hbo heeft de opdracht systematisch aandacht te schenken aan het onderzoekend vermogen van studenten, en studenten een reële kans te bieden op studiesucces bij een overstap naar een masteropleiding (Rijksoverheid, 2015). Dit draagt bij aan het opleiden van de hedendaagse professional die in toenemende mate een innoverend vermogen moet bezitten, waarvan onderzoekend vermogen een belangrijk aspect is (Onderwijsraad, 2014). Er is “een urgente behoefte aan onderzoek als integraal, professioneel en verzorgd onderdeel van het kunstvakonderwijs” (Taskforce KUO, 2014, p.7). Maar “hogescholen hebben de aandacht voor onderzoek en onderzoekend vermogen wel op hun agenda staan, maar de beoogde leerlijnen zijn nog geen gemeengoed in de onderwijspraktijk zelf” (Rijksoverheid, 2015, p.29; Van der Kolk et al., 2012). Ook binnen de DNSE ontbreekt een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’.

De ontwikkeling van de kunstdisciplines en het kunstonderwijs is gebaat bij onderwijs waarin het doen van onderzoek behoort tot de ‘normale’ onderwijsactiviteiten (Borgdorff, 2015; Borgdorff & Sonderen, 2012). Het kunstvakonderwijs wordt daarbij omschreven als een sector waar onderzoek het vertrekpunt is van alle activiteit en waar studenten kunstproducten ontwerpen of overdragen die verondersteld worden eigenheid en creativiteit te tonen, en die onderscheidend en innovatief zijn (Vereniging Hogescholen, 2016b). Er bestaat echter binnen de kunsten maar een beperkte consensus over wat onderzoek binnen dit vakgebied is (Borgdorff, 2005, 2015; Griffioen, Visser-Wijnveen & Willems, 2013). Het kunstonderwijs is vooral bezig met de vraag ‘wat en wanneer iets onderzoek is’ in relatie tot de eigenheid van het vak, en de taak van het hbo-kunstvakonderwijs daarin (Sonderen, 2016).

Nederland kent geen pendant van het hbo-kunstvakdocentenonderwijs aan de universiteit. Lectoraten in de kunsten zijn in opkomst, maar richten zich grotendeel op uitvoerende kunsten. De hogeschool waarbinnen dit onderzoek plaatsvindt kent geen lectoraat in de kunsten. Kennisvalorisatie is binnen de kunsten niet vanzelfsprekend, en een onderzoekstraditie ontbreekt veelal (Borgdorff, 2005, 2015; Vereniging Hogescholen, 2016c).

In dit onderzoek is, door het uitvoeren van een ontwerpgericht onderzoek, gezocht naar ontwerpeisen voor een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ voor de DNSE die aansluit bij de eisen die gesteld worden aan het hoger beroepsonderwijs, maar tegelijk recht doet aan de eigenheid van de opleiding. Aansluitend is gestart met het ontwerpen van de leerlijn. Hiermee is een eerste stap genomen in het uitvoeren van een belangrijke taak van het hbo zoals die hierboven wordt beschreven. Op basis van het voorgestelde (concept)ontwerp kan de DNSE verder gaan met het uitwerken en implementeren van onderwijsactiviteiten die bijdragen aan het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van studenten. Daarmee wordt bijgedragen aan onderzoek als integraal, professioneel en verzorgd onderdeel van het kunstvakonderwijs, zoals de kunstopleidingen zichzelf ten doel hebben gesteld in het rapport *Onderzoek & Lectoraten in het Kunstvakonderwijs* (Taskforce KUO Onderzoek, 2014).

1.2 Context van het onderzoek

Het ontwerpgerichte onderzoek werd uitgevoerd binnen de Academie voor Danseducatie (DNSE) van Fontys Hogeschool voor de Kunsten (FHK). Deze Hogeschool is gevestigd in Tilburg en biedt vijftien kunstvakopleidingen. Vier van deze opleidingen betreffen een bacheloropleiding tot docent, een kunstvakdocentenopleiding, in de disciplines dans, drama, muziek of beeldende kunsten. De DNSE biedt de kunstvakdocentenopleiding in de discipline dans.

Studenten aan de DNSE worden opgeleid tot *performer* (danser), dansmaker en dansdocent voor het brede werkveld van de kunsteducatie en de amateurkunst. In studiejaar 2017-2018 studeren er 78 studenten aan de DNSE, waarvan 26 in de propedeuse, 36 in de hoofdfase (studiejaar twee en drie) en dertien in de afstudeerfase.

Om de context en de positie van het onderwijs rondom onderzoekend vermogen binnen de opleiding te begrijpen, is het van belang te weten op welke wijze de opleiding het onderwijs heeft ingericht. De inrichting van het onderwijs binnen de DNSE is competentiegestuurd, en afgestemd op de landelijke competentieprofielen voor de kunstvakdocentenopleidingen, zoals die geformuleerd zijn door het Kunstvak Docenten Overleg (KVDO). De competentie ‘kritisch-reflectief en onderzoekend vermogen’, waar dit onderzoek zich op richt, is één van de vijf vereiste beroepscompetenties.

De DNSE heeft het onderwijs opgedeeld in de zogenaamde ‘arrangementen’ die gebaseerd zijn op de beroepsprofielen: *performer*, dansmaker en dansdocent. Binnen die drie arrangementen gaat het vooral over de eigen vaardigheid in respectievelijk: het dansen, het choreograferen en het doceren. Daarnaast bestaat er een arrangement ‘theorie’ waarin de theoretische vakken een plek hebben, en een arrangement met een divers aanbod rondom ‘ondernemerschap’. Studenten hebben binnen hun studie in de hoofdfase 30 ECTS’s³ vrije ruimte die ze zelf mogen inrichten, en kunnen verdelen over twee jaar. Een globaal overzicht wordt weergegeven in Tabel 1.

In de afstudeerfase hebben de studenten, naast een verplicht deel van dertig ECTS’s, de vrijheid zich te verdiepen in een beroepsprofiel naar eigen keuze. Deze verdieping vindt voornamelijk plaats in de praktijk, in een werkveld naar keuze. Van de dertig ECTS’s die dit behelst, zijn er acht ingeruimd voor een afstudeeronderzoek.

De ontwikkeling van het onderzoekend vermogen heeft geen vaste plek in het curriculum. Er is geen onderwijsaanbod dat specifiek gericht is op de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen binnen de arrangementen in de eerste drie studie jaren. Dat wil niet zeggen dat aspecten hiervan nergens aan bod komen, maar deze worden niet expliciet benoemd of (h)erkend. In leerjaar vier vindt, sinds de start van dit studiejaar, onderwijs rondom onderzoeksvaardigheden plaats in de vorm van zes bijeenkomsten van ieder drie uur. Hierin krijgen studenten kennis, vaardigheden en attitudes aangereikt die hen moeten ondersteunen in het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek. Iedere student functioneert in een afstudeerkring en krijgt een afstudeerbegeleider toegewezen.

³ European Credit Transfer and Accumulation System waarbij 1 ECTS gelijk staat aan 28 studiebelastinguren.

In Tabel 1 worden de arrangementen per leerjaar weergegeven met de daaraan toegekende ECTS's om een globaal overzicht te verkrijgen van de indeling van het onderwijs.

Tabel 1

Verdeling van de studielast over de arrangementen in ECTS's

Studiejaar	Propedeuse (1)	Hoofdfase (2)	Hoofdfase (3)	Afstudeerfase (4)
Arrangementen				
Performer (danser)	20 ECTS	19 ECTS	14 ECTS	9 ECTS
Dansdocent	11 ECTS	13 ECTS	4 ECTS	20 ECTS
Dansmaker	11 ECTS	13 ECTS	7 ECTS	
Theorie	10 ECTS	7 ECTS		
Ondernemerschap	8 ECTS	8 ECTS	5 ECTS	1 ECTS
Bijzonderheden			30 ECTS vrije ruimte	30 ECTS persoonlijke profilering

Opmerking: gegevens verzameld uit de jaarprogramma's.

1.2.a Beroepspraktijk voor studenten van de Academie voor Danseducatie

Onderzoeksvragen en -activiteiten van hbo-studenten komen voort uit- en vinden plaats in de beroepspraktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2016; Verhoeven, 2016; Andriessen, 2014; Losse, 2018; Greve, Munneke & Andriessen, 2015; Onderwijsraad, 2014). Om een beeld te verkrijgen van de beroepspraktijk waarbinnen een student en een toekomstige professional zijn onderzoekend vermogen moet kunnen inzetten, wordt de beroepscontext kort weergegeven.

De opleiding zet in op een 'brede inzetbaarheid' van de studenten in het werkveld. Het werkveld voor de afgestudeerden bestaat uit eerste- en tweedelijns werkzaamheden in de binnen- en buitenschoolse kunsteducatie. Het buitenschoolse werkveld betreft alle activiteiten op het gebied van dans- en kunsteducatie die buiten reguliere onderwijssituaties vallen. De binnenschoolse kunsteducatie gaat over alle activiteiten die op structurele basis plaatsvinden binnen het reguliere onderwijs. Het betreft het primair-, voortgezet- en speciaal onderwijs, en het mbo. Afgestudeerden ontvangen een eerstegraadsbevoegdheid voor de vakken kunst-dans, Kunst Algemeen (KUA) en Culturele en Kunstzinnige Vorming (CKV).

Afgestudeerden van de DNSE hebben de mogelijkheid door te stromen naar een masteropleiding. Masters die het meest aansluiten bij de inhoud van de DNSE zijn de masteropleidingen: Kunsteducatie, *Choreography* en Danstherapie. Studenten van de DNSE nemen (nog) niet vaak de stap naar een masterstudie. Ongeveer één student per jaar stroomt door naar een master. Binnen FHK worden de masters Kunsteducatie en *Choreography* aangeboden.

1.3 Omschrijving van het probleem

Het 'doen van onderzoek' maakt sinds vier jaar deel uit van het curriculum van de DNSE en vindt uitsluitend plaats in de afstudeerfase, in de vorm van een afstudeeronderzoek. Rondom het afstudeeronderzoek doet zich een aantal problemen voor op verschillende niveaus.

o Op macroniveau ontbraken, tot op heden, heldere richtlijnen en criteria betreffende het 'onderzoekend vermogen' binnen een kunstvakdocentenopleiding. In het competentieprofiel, geldend tot 2018, werd geen specifieke competentie 'onderzoekend vermogen' beschreven. Slechts één, breed geformuleerde, gedragsindicator binnen de competentie kritisch-reflectief vermogen vermeldde het woord 'onderzoek' (hbo-raad, 2012). Uit overleg tussen de vijf hogescholen met een docentenopleiding dans, in november 2016, bleek dat iedere opleiding andere eisen stelt aan het doen van onderzoek wat betreft vorm, onderwerp en niveau van afstudeeronderzoeken. Tevens bleek er binnen de sector geen consensus te zijn over wat het onderzoekend vermogen betekent voor een bachelorstudent van een docentenopleiding dans.

o In de lijn van het landelijk beeld ontbreken bij FHK en de DNSE, kaders en richtlijnen aangaande het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen van studenten. Een opleidingsbrede visie en eindcriteria zijn niet vastgelegd, en een leerlijn ten aanzien van het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen is niet beschreven.

o Dit betekent dat het onderwijs aangaande het afstudeeronderzoek door docenten, op microniveau, wordt vormgegeven 'naar beste inzicht'. Er is hierbij sprake van *ambigue doelen en technologie*: er bestaat weinig inzicht in, en overeenstemming over, de doelen die bereikt moeten worden en de beste manier om kwaliteit te bereiken (De Caluwé & Vermaak, 2014). Het ontbreken van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' en een helder, gezamenlijk gedragen, einddoel is in toenemende mate een probleem voor de DNSE. Docenten en opleiding zijn ontevreden over het niveau dat bereikt wordt en de rol die de opleiding daarin speelt. Tevens voelt de docent zich handelingsverlegen door het ontbreken van kaders. Er wordt aangegeven dat er behoefte is aan heldere richtlijnen en criteria, en een betere voorbereiding op het afstudeeronderzoek in eerdere fases van de opleiding.

o Studenten zijn niet tevreden over de manier waarop zij worden voorbereid op het afstudeeronderzoek. Van alle te behalen studieonderdelen wordt het afstudeeronderzoek het meest met een onvoldoende of lage score beoordeeld, en moet relatief vaak herkanst worden. Bij de start van dit onderzoek werd een vragenlijst uitgezet onder 50 vierdejaarsstudenten en alumni. Een aantal vragen daarin was inventariserend van karakter om daarmee de urgentie van het onderzoek te onderbouwen. In Tabel 2 worden de verkregen gegevens weergegeven. De gehele vragenlijst is bijgevoegd als bijlage H.

Uit de verkregen data blijkt onder andere dat geen van de respondenten het eens is met de stelling 'ik voelde me goed voorbereid op het afstudeeronderzoek'. 33,3% van de respondenten (n=8) staat daar neutraal in, en 66,7% (n=16) geeft aan het daar niet, of helemaal niet, mee eens te zijn. Met de stelling 'ik werd in de leerarrangementen aangemoedigd onderzoekend te werken', is 8,4% (n=2) het eens. 50% van de respondenten (n=12) geeft aan zich niet aangemoedigd te voelen tot onderzoekend werken en 41,7% (n=10) antwoordde neutraal. Slechts een kwart van de respondenten (n=6) geeft aan een doorlopende leerlijn te ervaren ten aanzien van het onderzoekend vermogen. Van de dertien alumni die reageerden, is er één die na de opleiding een masterstudie ging volgen. Op een open vraag over de aansluiting van de opleiding met de master werd het volgende geantwoord: *"ik heb veel te weinig kennis over onderzoek gekregen tijdens de opleiding. Dit was het slechtste onderdeel van de hele opleiding"*. Ondanks de negatieve tendens ten aanzien van het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen, geeft 54,1% van de respondenten (n=13) wel aan dat het 'doen van onderzoek' zinvol is gebleken voor de eigen beroepspraktijk.

De verkregen gegevens ondersteunen het beeld van de opleiding en docenten dat het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen niet voldoet aan wat er verwacht mag worden, en wat er nodig is.

Tabel 2

Gegevens verkregen uit de vragenlijst aan studenten: totaal aantal respondenten 24 (n=24)

Antwoordmogelijkheid Stelling	helemaal oneens	oneens	neutraal	eens	helemaal eens
Ik voelde me goed voorbereid op het afstudeeronderzoek	25,0% (n=6)	41,7% (n=10)	33,3% (n=8)	-	-
Ik werd aangemoedigd onderzoekend te werken	8,2% (n=2)	41,7% (n=10)	41,7% (n=10)	4,2% (n=1)	4,2% (n=1)
Het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen vormde een doorlopende leerlijn	12,5% (n=3)	37,5% (n=9)	25,0% (n=6)	25,0% (n=6)	-
Het leren doen van onderzoek is zinvol gebleken voor mijn beroepspraktijk	8,3% (n=2)	12,5% (n=3)	25,0% (n=6)	45,8% (n=11)	8,3% (n=2)

1.4 Aanleiding voor het onderzoek

In maart 2018 valideerde de Vereniging Hogescholen een vernieuwde set competenties voor het kunstvakdocentenonderwijs. In conceptversie was deze voor de onderzoeker beschikbaar in november 2017. De nieuwe set van competenties geeft, veel meer dan voorheen, richting aan de eisen die er gesteld worden aan gewenste onderzoekscompetenties van studenten. In de nieuwe set is de competentie 'kritisch-reflectief vermogen' uitgebreid met 'onderzoekend vermogen' en bevat zes nieuw geformuleerde gedragsindicatoren rondom het onderzoekend vermogen, waar de voorgaande set er één beschreef. Daarnaast geeft het ook handvatten om functie, en daaruit voortkomend vorm, van onderzoek door studenten te bepalen.

In 2016 verschenen er verschillende adviezen en richtlijnen die aanknopingspunten bieden 'het onderzoek' voor en door studenten van kunstvakdocentenopleidingen, beter te definiëren en het onderwijs daarop af te stemmen. Uit de 'strategische onderzoeksagenda hbo 2016-2020' en de 'agenda 2016-2020 kunstonderwijs next' van de Vereniging Hogescholen (2016a, 2016b) zijn kaders en richtlijnen te herleiden die houvast kunnen bieden aan de opleiding.

De steeds urgentere vraag naar goed onderwijs rondom het onderzoekend vermogen vanuit alle lagen van de opleiding, zoals geschetst in de omschrijving van het probleem, en de vernieuwde set van competenties voor de kunstvakdocentenopleidingen die vertaald moet worden naar de het opleidingscurriculum, hebben geleid tot dit ontwerpgericht onderzoek.

1.5 Doel van het onderzoek

Het doel van dit ontwerpgericht onderzoek is het ontwikkelen van een eerste prototype van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' op basis van ontwerpeisen die verkregen worden uit bronnenonderzoek en de onderwijspraktijk. Hiermee wordt gestreefd naar het bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit van het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen, binnen de DNSE.

Dit onderzoek is gestart met de centrale vraag: *"Hoe ziet een vierjarige leerlijn 'onderzoekend vermogen' eruit voor de Academie voor Danseducatie, die voldoet aan de eisen die in Nederland worden gesteld aan het hbo-kunstvakdocentenonderwijs?"*

Deelvragen worden beschreven in paragraaf 2.3.

1.6 Stakeholders

Kenmerkend voor een ontwerpgericht onderzoek is de participatie van verschillende partijen op verschillende niveaus (Van den Akker, 2010). Robson (2004) beschouwt als *stakeholder*: iedereen die belanghebbend is in, of betrokken is bij, het onderzoek, en diegenen die direct of indirect beïnvloed worden door het onderzoek. In deze paragraaf wordt weergegeven wie als *stakeholder* te benoemen is binnen dit onderzoek, in Kader 1 worden deze weergegeven. In paragraaf 2.5 wordt beschreven welke *stakeholders*, op welke wijze, actief geparticipeerd hebben in het onderzoek en wat de motivatie was voor het betrekken van deze *stakeholders*.

De **opdrachtgever** voor dit onderzoek is de studieleider van de DNSE, die daardoor een belangrijke *stakeholder* is binnen dit onderzoek. Het onderzoek is voor haar op productniveau van belang, omdat de leerlijn bij kan dragen aan het verbeteren van het onderwijs, en het implementeren van de nieuwe set van competenties. Door het creëren van betrokkenheid en draagvlak tijdens dit onderzoek wordt bijgedragen aan het vergroten van de kans op een succesvolle implementatie van de leerlijn.

De *stakeholders* in dit onderzoek zijn verder te verdelen in drie verschillende groepen.

Ten eerste de groep die primair belang heeft bij dit onderzoek, omdat de leerlijn direct van invloed is op haar onderwijs(praktijk). Dit betreft de docenten, studenten en het inhoudelijk team van de DNSE. Docenten hebben een belang bij het ontwerp van een heldere leerlijn, omdat zij vandaaruit kaders en handvatten verkrijgen voor het ontwerpen en verbeteren van onderwijs, ten aanzien van het onderzoekend vermogen. Op procesniveau is de verwachting dat de wijze waarop de docenten betrokken zijn bij het onderzoek zijn weerslag heeft op de waardering voor 'onderzoek doen' en het belang ervan, en de bereidheid de leerlijn ook daadwerkelijk te operationaliseren.

Studenten hebben belang bij goed opgebouwd onderwijs dat hen in staat stelt de competenties te verwerven die zij nodig hebben voor de beroepspraktijk. Het inhoudelijk team, bestaande uit de jaargroep coördinatoren die de studieleider ondersteunen, heeft belang bij een overzichtelijke leerlijn, omdat het hen ondersteunt in het organiseren van het onderwijs.

De tweede groep *stakeholders* bestaat uit de partijen die intern, binnen FHK, belang hebben bij de ontwikkeling en borging van de kwaliteit van het onderwijs. Het managementteam, heeft belang bij het onderzoek, omdat daarmee het onderwijs aangaande de competentie onderzoekend vermogen, versterkt en verbeterd kan worden. De DNSE beoogt daarmee beter toegeruste studenten op te leiden voor het werkveld, en verstevigt zijn positie in het onderwijsveld. Kwaliteitszorg heeft belang bij heldere vertaling van onderwijsvisie en landelijke criteria naar onderwijsactiviteiten en beschrijving daarvan, waarin navolgbaar wordt hoe onderwijs is vormgegeven en hoe het eindniveau behaald en geborgd wordt. De examencommissie heeft belang bij zicht op borging van eindkwalificaties in onderwijs en toetsing, en de consistentie daarin. De drie collega kunstvakdocentenopleidingen (muziek, theater en beeldend) van FHK hebben invloed op, en kunnen beïnvloed worden door, dit onderzoek. In de strategische doelen voor 2020 stelt FHK dat samenwerking tussen opleidingen in het kader van het interdisciplinair werken, versterkt moet worden (Kleene, 2016). Uitwisseling en afstemming van onderwijsprogramma's hoort daarbij, mondeling en schriftelijk communiceerbare programma's en leerlijnen zijn daarin van belang. Tevens kunnen kennis en ervaringen uit dit onderzoek gedeeld worden en gebruikt worden voor de ontwikkeling van het eigen onderwijsprogramma. De kunst gerelateerde masteropleidingen in het algemeen en die van FHK in het bijzonder hebben belang bij dit onderzoek, omdat het verbeteren van de onderzoeksleerlijn bij zou kunnen dragen aan een verbetering van de doorstroommogelijkheden van hbo- naar masteropleidingen.

De laatste en derde groep *stakeholders* bestaat uit de partijen die door wetgeving of anderszins van invloed zijn op de opleiding of beïnvloed worden door de opleiding. De landelijke netwerken: Landelijk Overleg Docent Dans (LODD) en Kunstvak Docenten Overleg (KVDO). Deze netwerken hebben belang bij goed kunstvakonderwijs en kennisontwikkeling over het onderwerp. Collega-opleidingen (buiten FHK) hebben een mogelijk belang bij het onderzoek omdat kennis, opgedaan in dit onderzoek, bruikbaar kan zijn binnen de betreffende opleiding. Kennisnetwerken zoals Vereniging voor Dansonderzoek (VDO) en Landelijk Kennisinstituut Cultuureducatie en Amateurkunst (LKCA) hebben belang bij goed opgeleide (startende) onderzoekers die bij kunnen dragen aan de onderzoeksagenda's van de netwerken en aan kennisontwikkeling binnen het vakgebied. Tot slot is het werkveld van de kunsteducatie belanghebbend, omdat een versterking van de onderzoekscompetenties van toekomstige beroepsbeoefenaars een bijdrage kan leveren aan het oplossen van praktijkproblemen.

Direct belang	Intern belang	Extern belang
Studieleider (opdrachtgever)	Managementteam	Landelijke netwerken: KVDO, LODD
Docenten	Kwaliteitszorg	Kennisnetwerken
Studenten	Examencommissie	Collega-opleidingen buiten FHK
Inhoudelijk team	Collega-opleidingen (FHK)	Werkveld kunsteducatie
	Masteropleidingen (FHK)	

Kader 1: *stakeholders* en het niveau van belang in het onderzoek

1.7 Relevantie

Dit onderzoek is relevant voor de DNSE als opleiding, omdat het een bijdrage levert aan het uitwerken van een taak binnen het hbo, zoals gesteld in de Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025: "In het hbo is het zaak het onderzoek steviger in te bedden in het onderwijs" (Rijksoverheid, 2015, p.11). De leerlijn draagt bij aan het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen, waarmee de DNSE dit een stevige plek kan geven binnen de opleiding.

Voor kwaliteitszorg draagt het beschrijven van leerlijnen bij aan het borgen van de kwaliteit van de opleiding (Wijngaards-de Meij, Veenhoven & Schellekens, 2018). De leerlijn geeft inzicht in leerroute, kwaliteitskaders en eindcriteria ten aanzien van het onderzoekend vermogen in de verschillende fases van de opleiding. Ook vanuit het oogpunt van accreditatie is dat van groot belang. Tijdens visitaties zal gevraagd worden naar beleid en de werkwijze ten aanzien van het bekwamen van de studenten in het doen van onderzoek (Onderwijsraad, 2014; Van der Kolk et al., 2012).

Docenten van de DNSE kunnen de leerlijn gebruiken om hun onderwijs aan te relateren. Enerzijds kan dat betekenen dat reeds bestaande onderwijseenheden aangescherpt of bijgesteld worden naar de richtlijnen en criteria die uit de leerlijn zijn gebleken. Anderzijds kunnen nieuwe onderwijsactiviteiten ontwikkeld worden aan de hand van de richtlijnen en criteria die in de leerlijn worden gesteld. In het algemeen kan gesteld worden dat het goed beschrijven van leerlijnen docenten helpt om het onderwijs op elkaar af te stemmen, en beter aan te laten sluiten op de voorkennis van studenten (Wijngaards-de Meij et al., 2018).

De leerlijn waarborgt een evenwichtige leerroute voor de student die hen in staat stelt op een betekenisvolle wijze de beroepscompetentie ‘onderzoekend vermogen’ te verwerven. Het zichtbaar maken van leerlijnen is een belangrijk instrument voor studenten om “zicht te krijgen in, en grip te houden op, de kennis en vaardigheden die zij binnen hun studie ontwikkelen” (Wijngaards-de Meij et al., 2018, p. 20).

De context van dit onderzoek is roerig en in ontwikkeling. Zoals al eerder gesteld speelt in het onderwijsveld van de kunsten de vraag wat voor soort onderzoek kunstvak studenten zouden moeten kunnen doen en welke eisen of niveau daaraan gesteld kunnen worden. Dit geldt voor DNSE, de collega-docentenopleidingen binnen FHK, maar ook voor de vijf academies die de bachelor ‘docent dans’ aanbieden. Tevens is de aansluiting tussen hbo- en masteropleidingen zelden een aandachtspunt binnen de DNSE, bij het ontwikkelen van het curriculum. De kennis die opgedaan is in dit onderzoek kan op verschillende niveaus bijdragen aan de diverse discussies over het belang van, en het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen binnen een hbo-kunstvakdocentenopleiding (dans).

1.8 Afbakening

Afbakening ten aanzien van het onderwerp: Onderzoek binnen het kunstvakdocentschap kent verschillende invalshoeken en eigenschappen, waar verschillende onderzoeksvaardigheden bij horen. Dit onderzoek zegt iets over het doel van, en de functie van het onderzoek dat studenten moeten kunnen uitvoeren, het gewenste niveau van het onderzoek, en de criteria die behaald moeten worden. Uit de ontwerpeisen volgt dat studenten in hun opleiding meerdere malen (delen van) een onderzoekscyclus moeten doorlopen. Echter, dit onderzoek eindigt bij deze constatering. Het onderzoek gaat niet in op specifieke vaardigheden en de ontwikkeling daarvan. Het omschrijven van de exacte tools waar de student uit moet kunnen putten vraagt om een aanvullende studie, en valt niet binnen de *scope* van dit onderzoek.

Afbakening ten aanzien van de reikwijdte: Dit onderzoek heeft betrekking op een eerste prototype van een leerlijn, een *globaal uitgewerkt product*, voor de gehele opleiding. Thijs & van den Akker (2009) onderscheiden vijf leerplanniveaus (zie Tabel 3). Het onderwerp van dit onderzoek bevindt zich op mesoniveau: het opleidingsprogramma. De verschillende niveaus beïnvloeden elkaar. Op macroniveau is bijvoorbeeld de set van competenties van invloed op het ontwerp. Op microniveau beïnvloed bijvoorbeeld bestaand onderwijsaanbod het ontwerp. De verschillende niveaus worden meegenomen in het onderzoek, maar het ontwerp ‘zegt’ iets over het mesoniveau.

Tabel 3

Leerplanniveaus en leerplanproducten.

Niveau	Beschrijving	Voorbeelden
SUPRA	Landoverstijgend, internationaal	• Europees Referentiekader voor vreemdetalenonderwijs
MACRO	Systeem, nationaal	• Kerndoelen, eindtermen • Examenprogramma's
MESO	School, opleiding	• Schoolwerkplan • Opleidingsprogramma
MICRO	Groep, docent	• Lesplan, lesmateriaal • Module, leergang • Leerboek, methode
NANO	Leerling, individu	• Persoonlijk leerplan • Individuele leerweg

Opmerking: Aangepast overgenomen uit 'Leerplan in ontwikkeling' (Thijs & van den Akker, 2009, p.10). Document verkregen via www.slo.nl/leerplan-in-ontwikkeling.pdf

Dit betekent tevens dat de werkelijke bruikbaarheid en effectiviteit (Nieveen, Folmer & Vliegen, 2012) niet kon worden meegenomen in de evaluatie binnen de ontwerpfase. Om over die aspecten iets te zeggen moet de uitwerking op microniveau hebben plaatsgevonden en moet er in de praktijk getest kunnen worden. Binnen de looptijd van dit onderzoek kon dat niet gerealiseerd worden.

Afbakening in domeinen: Door de sector, besloten in het Landelijk Overleg Docent Dans (LODD), wordt het artistieke en pedagogische domein aangewezen als het domein waar onderzoeksactiviteiten binnen een kunstvakdocentenopleiding zich op zouden moeten richten. Dit onderzoek heeft zich dan ook specifiek gericht op het onderzoekend vermogen binnen deze twee domeinen.

Afbakening in betrokken arrangementen: binnen de leerlijn zijn niet alle arrangementen betrokken die aangeboden worden binnen de DNSE.

- van het arrangement theorie is alleen het propedeusejaar meegenomen. In leerjaar twee en drie vinden de lessen binnen dit arrangement FHK-breed plaats. Dit wil zeggen dat alle docentenopleidingen van FHK daarbij zijn betrokken, en er een apart opleidingsteam voor bestaat. De DNSE heeft weinig inbreng in de inhoud van het onderwijs binnen die modules, die voornamelijk uit hoor- en werkcolleges bestaan betreffende Kunst Algemeen en Culturele Kunstzinnige Vorming.

- het arrangement *performerschap* wordt niet meegenomen. De studieleider wil dit arrangement in het volgende studiejaar ingrijpend gaan hervormen. In overleg is besloten in die hervormingsronde te bekijken waar aansluiting gevonden kan, of moet, worden bij de leerlijn 'onderzoekend vermogen', om te voorkomen dat docenten tijd en energie steken in een verandering die volgend jaar wellicht weer ter discussie staat.

Afbakening ten aanzien van docentbekwaamheid: In de beschrijving van een leerlijn wordt de rol van de docent besproken. Het is aan de opleiding om te bekijken of er genoeg expertise aanwezig is, of er externe expertise aangetrokken moet worden of dat er scholing moet plaatsvinden. Uitspraken van dien aard behoren niet tot de *scope* van dit onderzoek. In het laatste hoofdstuk, kritische reflectie en aanbevelingen, wordt verder ingegaan op het aspect van docentbekwaamheid.

Afbakening ingegeven door de context: Dit onderzoek vindt plaats in een specifieke context. De wensen en behoeftes van de opleiding, docenten en studenten worden expliciet meegenomen in het ontwerp, zodat er draagvlak ontstaat om de leerlijn ook daadwerkelijk te gaan gebruiken. Er dient rekening gehouden te worden met het feit dat 'het doen van onderzoek' relatief nieuw is in de opleiding. Daarnaast heeft maar een heel gering aantal docenten binnen de opleiding een master- of universitaire opleiding; eigen ervaring met het doen van onderzoek is weinig aanwezig. Dit kleurt de wensen en behoeftes van de docenten, er bestaat zelfs een milde weerstand tegen het versterken van de aandacht binnen het onderwijs ten aanzien van 'het doen van onderzoek'. Toch zijn deze docenten voor het creëren van draagvlak en de werkbaarheid in de toekomst meegenomen in het onderzoek.

Door de onervarenheid binnen de opleiding met het onderwerp moet rekening gehouden worden met voortschrijdend inzicht. De leerlijn is een eerste poging het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen stevig in de opleiding te verankeren. Er zal in de loop van de tijd door het toenemen van kennis, ervaring en deskundigheid binnen de opleiding zeer waarschijnlijk de wens, of zelfs noodzaak, ontstaan de leerlijn en het onderwijs bij te stellen, uit te breiden of te verdiepen.

Afbakening ten aanzien van de nationale context: er zijn slechts vier andere kunstvakdocentenopleidingen dans in Nederland. Qua omvang zijn deze vergelijkbaar met de DNSE. Het gaat in het totaal om een hele beperkte groep studenten, er is dan ook geen specifieke literatuur beschikbaar. Ook een echte *good practice* verkrijgen was niet mogelijk. Geen enkele andere vergelijkbare opleiding heeft een expliciete leerlijn 'onderzoekend vermogen' beschreven. In hoofdstuk vijf wordt hier dieper op ingegaan.

Afbakening ten aanzien van de internationale context: In het buitenland wordt vooral gekeken naar onderwijs rondom onderzoek, binnen universiteiten (Andriessen, 2014). Dit maakt internationale bronnen minder relevant voor dit onderzoek, dat zich richt op het hbo. Daarnaast hebben hbo-kunstvakdocentenopleidingen, internationaal gezien, een bijzondere positie. In geen enkel ander land bestaan kunstvakdocentenopleidingen dans, zoals we die in Nederland kennen. De combinatie van een scholing als danser en dansmaker gecombineerd met een scholing als docent op hbo-niveau, is uniek in de wereld. Een *good practice* uit het buitenland verkrijgen is daarom ook niet mogelijk geweest. Bronnen van niet-Nederlandse afkomst ten aanzien van het onderzoekend vermogen of onderzoek doen binnen kunstopleidingen zijn maar beperkt bruikbaar, omdat ook deze zich richten op universiteiten.

Afbakening ten aanzien van competentie beschrijvingen van de onderwijseenheden: Het onderwijs aan de DNSE is competentiegestuurd. Competenties in het hoger beroepsonderwijs verwijzen naar een “samenhangend en complex geheel van kennis, vaardigheden en attitudes die tot uiting komen bij, en ontwikkeld worden door, concreet handelen in concrete, complexe en authentieke situaties” (Valcke, 2010, p.451). De complexiteit van problemen in de beroepspraktijk, vraagt van een student de competenties in samenhang in te zetten, zodanig dat ze niet meer onderscheiden kunnen worden. Er is dan sprake van een brede vakbekwaamheid en ontwikkeling als professional (Fransen, 2007).

Het richten op slechts één competentie, zoals in dit onderzoek, is kunstmatig. Om de beschrijving van het ontwerp niet te complex te maken wordt de relatie met overige competenties echter buiten beschouwing gelaten, en ligt de focus op slechts een enkele competentie: het onderzoekend vermogen. De samenhang is er wel degelijk: de onderwijsactiviteiten van de leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ vinden plaats binnen onderwijsarrangementen waarin de bredere, professionele ontwikkeling centraal staat.

1.9 Leeswijzer voor het onderzoeksrapport

In het hiernavolgende deel van dit rapport wordt bovengenoemde onderzoeksvraag beantwoord.

In hoofdstuk twee wordt het onderzoek getypeerd zoals dat heeft plaatsgevonden. Dit hoofdstuk gaat tevens in op beschrijving en verantwoording van de participanten, deelvragen, dataverzameling en dataverwerking, en tot slot de validiteit en betrouwbaarheid van dit onderzoek. In paragraaf 2.4 is een schematische weergave opgenomen van deelvragen, participanten en onderzoeksinstrumenten.

In hoofdstuk drie worden de resultaten uit het bronnenonderzoek weergegeven.

In hoofdstuk vier en vijf worden resultaten beschreven uit respectievelijk de context- en behoefteanalyse, en het *good practice* onderzoek.

Hoofdstuk zes beschrijft de ontwerpeisen die zijn voortgekomen uit de verschillende deelonderzoeken.

In hoofdstuk zeven wordt het eerste prototype van het ontwerp beschreven, waarvan in hoofdstuk acht de *feedback* wordt beschreven die door *stakeholders* is gegeven.

Tenslotte volgt in hoofdstuk negen een conclusie en discussie met aanbevelingen.

Hoofdstuk tien bevat een kritische reflectie op het onderzoek.

De bijlages zijn vanwege de omvang van het rapport in een los document gevoegd bij het onderzoeksrapport.



Hoofdstuk 2: Methodologie

In dit hoofdstuk wordt de methodologie van het onderzoek beschreven. Eerst wordt het onderzoek getypeerd (paragraaf 2.1). In paragraaf 2.2 wordt de opbouw van het onderzoek beschreven. Daarna wordt inzichtelijk gemaakt via welke deelvragen, de hoofdvraag beantwoord wordt (paragraaf 2.3). In paragraaf 2.4 volgt een schematische weergave van deelvragen, onderzoeksinstrumenten en participanten. In paragraaf 2.5 worden de participanten beschreven, daarna wordt per deelvraag de wijze van dataverzameling en data-analyse beschreven zoals die heeft plaatsgevonden (paragraaf 2.6). In de laatste paragraaf (2.7) wordt ingegaan op aspecten van validiteit en betrouwbaarheid en ethische kwesties, ten aanzien van dit onderzoek.

2.1 Typering van het onderzoek

Dit praktijkonderzoek is een ontwerpgericht onderzoek, “een systematische benadering van onderwijsproblemen, waarin door middel van geïntegreerde ontwerp- en onderzoeksactiviteiten een tweeledig doel wordt nagestreefd: praktijkverbetering en kennisgroei” (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008, p. 1).

Thijs en Van den Akker (2009) beschrijven ontwerponderzoek als de ‘beste’ weg voor curriculumontwikkeling. Door systematisch onderzoek waarin analyse-, ontwikkel- en evaluatie activiteiten elkaar afwisselen wordt de kans van slagen van een ontwerp geoptimaliseerd. Onderzoeken is hierin een vorm van interveniëren en levert prescriptieve ontwerp-kennis op (Kallenberg, Koster, Onstenk & Scheepsmas, 2014; Van Weert & Andriessen, 2005). De kennis die dit ontwerponderzoek oplevert, kan verdeeld worden in drie categorieën. Er ontstaat *objectkennis* en *realisatiekennis*: inhoudelijke kennis over een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’, en de wijze waarop die het beste binnen de DNSE kan worden vormgegeven. Daarnaast ontstaat er *proceskennis*: kennis over het ontwerpproces zelf (Kallenberg et al., 2014; Van Weert & Andriessen, 2005).

2.2 Opbouw van het onderzoek

De onderzoeksactiviteiten in ontwerpgericht onderzoek laten zich verdelen in twee fases: de vooronderzoeksfase en de ontwerp-fase (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008).

In de vooronderzoeksfase van dit onderzoek heeft bronnenonderzoek plaatsgevonden, is een context- en behoefteanalyse uitgevoerd, en zijn twee *good practices* bestudeerd. Dit heeft geleid tot het vaststellen van de kaders, conceptueel en praktisch, van waaruit ontwerpeisen zijn geformuleerd. De ontwerpeisen kennen vier verschillende dimensies. *Functionele eisen* geven aan, aan welke eisen en criteria het ontwerp moet voldoen. *Gebruikerseisen* komen voort uit de wensen en behoeftes van de gebruikers van het ontwerp. *Randvoorwaarden* zijn de ontwerpeisen die vastliggen en niet veranderbaar zijn en de *ontwerpbepalingen* komen voort uit specifieke wensen of eisen van de opdrachtgever (Van Aken & Andriessen, 2011). Dit geheel van ontwerpeisen wordt ook wel het *programma van eisen* genoemd, en is het startpunt geweest voor de ontwerp-fase (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008).

In de ontwerp-fase is de oplossing voor het praktijkprobleem, de leerlijn, ontworpen op basis van het *programma van eisen*. Het ontwerpproces wordt getypeerd door twee fases: de *prototyping* of ontwikkelfase, en de *assessment of evaluatiefase* (Plomp & Nieveen, 2013). Het ontwerpen is een iteratief proces waarin ontwikkelen en evalueren elkaar voortdurend hebben afgewisseld. De ontwerpcyclus in dit onderzoek is vormgegeven volgens de ontwerpcyclus van Nieveen et al. (2012) en zag er als volgt uit: gestart is met het *programma van eisen* dat gepresenteerd is aan relevante *stakeholders*. Na evaluatie is dit verder uitgewerkt in een *globaal uitgewerkt product* waarin, een gedeelte van, de ontwerpeisen geconcretiseerd zijn. Het onderzoek is geëindigd met een evaluatie van dit eerste prototype. In Figuur 1, is de ontwerpcyclus weergegeven zoals die is gehanteerd in het onderzoek. Nieveen et al. (2012) ontwikkelden voor de verschillende evaluatierondes in een ontwerpproces het *evaluatiematchboard*. Dit is als leidraad gebruikt voor het bepalen van de kwaliteitsaspecten in de evaluatierondes tijdens het ontwerpproces, en is beschreven in paragraaf 2.6.3.



Figuur 1. Ontwerpcyclus (Nieveen et al., 2012), overgenomen van SLO: www.leerplanevaluatie.slo.nl, geraadpleegd op 14-01-2018

2.3 Onderzoeksvragen

Als centrale vraag voor dit ontwerponderzoek is geformuleerd:

Hoe ziet een vierjarige leerlijn 'onderzoekend vermogen' eruit voor de Academie voor Danseducatie, die voldoet aan de eisen die in Nederland worden gesteld aan het hbo-kunstvakdocentenonderwijs?

Voor dit onderzoek zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

Fase 1: vooronderzoek: bronnenonderzoek

Deelvraag 1: Wat wordt er verstaan onder het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student op bachelor niveau?

Deelvraag 2: Wat zijn kenmerken van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' in het hbo?

Deelvraag 3: Waar moet een leerlijn aan voldoen om het gewenste eindniveau, ten aanzien van het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student in Nederland, te bereiken?

Deelvraag 4: Wat zeggen deskundigen over het onderzoekend vermogen in een hbo-kunstvakdocentenopleiding?

Fase 1: context- en behoefteanalyse: deskresearch en fieldresearch

Deelvraag 5: Welke kansen en beperkingen komen voort uit de onderwijscontext waarmee rekening gehouden moet worden bij het ontwerpen van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'?

Deelvraag 6: Welke wensen en behoeftes hebben de opleiding, docenten en studenten ten aanzien van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'?

Fase 1: *good practice* analyse

Deelvraag 7: Hoe hebben verwante hbo-opleidingen een leerlijn 'onderzoekend vermogen' vormgegeven en welke kenmerken zijn daarvan bruikbaar?

Fase 2: ontwerpfase: *prototyping* en evaluatie

Deelvraag 8: Hoe ziet het geëvalueerde *programma van eisen* eruit voor een leerlijn 'onderzoekend vermogen' van de Academie voor Danseducatie?

Deelvraag 9: Hoe kan een prototype van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' eruit zien?

Deelvraag 10: Welke verbeteringen kunnen er aangebracht worden in het prototype op basis van de uitkomsten van de evaluatieronde?

2.4 Samenvattende tabel

Vanwege de omvang van de tekst is in deze paragraaf een samenvattende tabel opgenomen (Tabel 4) om de lezer een overzicht over het onderzoek te geven, voordat er ingegaan wordt op de details. In paragraaf 2.5 wordt verantwoord welke *stakeholders* er, om welke reden hebben geparticipeerd in dit onderzoek. In paragraaf 2.6 wordt verantwoord op welke wijze data zijn verkregen en zijn geanalyseerd.

Tabel 4

Overzicht van deelvragen, onderzoeksinstrumenten en participanten.

Deelvragen \ Instrumenten								
	Bronnen onderzoek	Deskresearch	Vragenlijst	Semi gestructureerd interview	Focusgroep	Prototyping	Screening	Groepsinterview
1 Wat wordt er verstaan onder het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student op bachelor niveau?	X							
2 Wat zijn kenmerken van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' in het hbo?	X							
3 Waar moet een leerlijn aan voldoen om het gewenste eindniveau, ten aanzien van het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student in Nederland, te bereiken?	X							
4 Wat zeggen deskundigen over het onderzoekend vermogen in een hbo-kunstvakdocentenopleiding?								
5 Welke kansen en beperkingen komen voort uit de onderwijscontext waarmee rekening gehouden moet worden bij het ontwerpen van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'?		X		 				
6 Welke wensen en behoeftes hebben de opleiding, docenten en studenten ten aanzien van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'?			 		  			
7 Hoe hebben verwante hbo-opleidingen een leerlijn 'onderzoekend vermogen' vormgegeven en welke kenmerken daarvan zijn bruikbaar?		X						
8 Hoe ziet het geëvalueerde <i>programma van eisen</i> eruit voor een leerlijn 'onderzoekend vermogen' van de Academie voor Danseducatie?						X		 
9 Hoe kan een prototype van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' eruit zien?						X		
10 Welke verbeteringen kunnen er aangebracht worden in het prototype, op basis van de uitkomsten van de evaluatieronde?							   	

 Deskundigen
  Studieleider DNSE
  Inhoudelijk team DNSE
  Docenten DNSE
  Studenten DNSE
 Alumni DNSE
  Studieleiders masteropleidingen kunst FHK
  Examencommissie*
  Kwaliteitszorg*
 Externe aanverwante opleiding
  Voorzitter KVDO

* interview was gepland maar kreeg een ander karakter in de praktijk (zie paragraaf 2.6.2).

2.5 Participanten

Voor het creëren van draagvlak voor het ontwerp, en om zorg te dragen voor een relevant en bruikbaar ontwerp, is betrokkenheid van *stakeholders* noodzakelijk. Zij hebben invloed op, of worden beïnvloed door, de praktijk waarin het probleem zich voordoet. Er is dan ook tijd en gelegenheid gecreëerd voor de inbreng van relevante *stakeholders* (Van den Akker, 2010). De onderzoeksopzet is daarmee *user-center-approached*, waarmee enerzijds is voorkomen dat de ontwerper het product vanuit het eigen standpunten en voorkeuren ontwerpt. Anderzijds zorgt het ervoor dat de input van de gebruikers is meegenomen in het *programma van eisen*, waardoor de kans op eigenaarschap bij de eindgebruiker en het implementatiesucces wordt vergroot (Plomp & Nieveen, 2010, 2013).

In deze paragraaf worden alle partijen die actief betrokken werden bij het onderzoek beschreven. Zij vormden de waarnemingseenheden binnen dit onderzoek: de participanten (Baarda et al., 2013). Bij dit onderzoek zijn participanten van verschillende niveaus betrokken (Kader 1). De wijze waarop zij geparticipeerd hebben wordt hier beschreven.

 **Deskundigen:** betrokken in het vooronderzoek en de ontwerpfase. Omdat er relatief weinig specifieke literatuur beschikbaar is over het onderzoekend vermogen binnen het Nederlandse hbo-kunstvakdocentenonderwijs, zijn externe deskundigen geraadpleegd.

Om te voorkomen dat de onderzoeker bij het ontwerpen uitging van keuzes in ontwerpaspecten die te weinig betrekking hebben op een kunstvakdocentenopleiding, of dat er relevante informatie over het hoofd werd gezien, is een deskundige uit het kunstwerkveld betrokken. De geraadpleegde deskundige uit de kunsten, drs. Astrid Rass, is docent aan de masteropleiding Kunsteducatie van ArtEZ, Hogeschool voor de Kunsten. Als onderwijskundige kunst- en cultuuronderwijs is zij verbonden aan de Vereniging CultuurProfielScholen PO en VO. Rass heeft van 2000 – 2015 bij SLO, nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, gewerkt.

Daarnaast heeft er een interview plaatsgevonden met een deskundige op het gebied van het implementeren van onderzoek in het curriculum van een docentenopleiding, dr. Wietse van der Linden. Van der Linden is in 2012 gepromoveerd met een proefschrift dat de titel droeg: *'A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research'*.

De deskundigen hebben beide uitdrukkelijk, en schriftelijk toestemming verleend voor naamsvermelding in dit rapport.

 **Voorzitter van het landelijk overlegorgaan van kunstvakdocentopleidingen (KVDO):** betrokken in het vooronderzoek. Omdat de nieuwe set van competenties pas in maart 2018 gevalideerd werd, en er nog weinig achtergrondmateriaal beschikbaar was, heeft er een interview plaatsgevonden met de voorzitter van het KVDO. Het KVDO is verantwoordelijk voor het samenstellen en vaststellen van de competentiesets voor hbo-kunstvakdocentenopleidingen. Doel was het verkrijgen van een breder beeld en inzicht in de achtergrond en betekenis van de nieuwe set van competenties in het algemeen, en de nieuwe toegevoegde competentie en prestatie-indicatoren rondom het onderzoekend vermogen in het bijzonder.

 **Studieleider DNSE:** betrokken in het vooronderzoek en de ontwerpfase. De opdrachtgever van dit onderzoek is de studieleider. Omdat het MT slechts bestaat uit drie personen is in overleg, om redenen van belastbaarheid van het MT, besloten alleen de studieleider DNSE te betrekken. Zij werd betrokken om randvoorwaarden, wensen en eisen van de opleiding in beeld te krijgen. Daarnaast was haar betrokkenheid noodzakelijk voor visievorming en draagvlak. In de ontwerpfase controleerde zij of het *programma van eisen* en het *globaal uitgewerkt product* voldeden aan de relevantie, consistentie en verwachte bruikbaarheid vanuit het standpunt van de opleiding.

 **Docenten DNSE:** betrokken in het vooronderzoek en de ontwerpfase. Docenten zijn betrokken bij de vooronderzoeksfase om draagvlak te creëren, en om de wensen en behoeftes ten aanzien van een leerlijn in kaart te brengen. In de ontwerpfase is een selectie van deze groep betrokken bij de evaluatie van het *globaal uitgewerkt product*. In het vooronderzoek werden zes docenten benaderd voor een focusgroep, waarvan twee docenten tevens

lid zijn van het inhoudelijk team. De focusgroep die werd samengesteld vertegenwoordigde een zo breed mogelijk spectrum van opleidingsdocenten. De volgende criteria zijn gehanteerd: master/ niet master, betrokkenheid bij het afstudeertraject, verdeling over de verschillende leerarrangementen, verdeling over de verschillende leerjaren, werkzaam in het werkveld buiten FHK. In de evaluatiefase is deelgenomen aan een gesprek op basis van vrijwilligheid.

 Studenten DNSE: betrokken in het vooronderzoek en de ontwerpfase. Studenten zijn betrokken bij de vooronderzoeksfase om wensen en behoeftes van studenten te peilen. De gehele vierdejaarsgroep (dertien studenten) is gevraagd een korte vragenlijst in te vullen vanwege hun ervaring met het afstudeeronderzoek en hun overzicht over de gehele opleiding. Elf van hen gaven respons.

Aansluitend werden er twee studenten per leerjaar gevraagd deel te nemen aan een focusgroep, waaraan ook alumni deelnamen. In de focusgroep werd dieper ingegaan op concrete wensen ten aanzien van het onderwijs rondom onderzoekend vermogen. Gevraagd zijn de klasvertegenwoordigers van de jaargroepen omwille van de bereikbaarheid, en reeds getoonde betrokkenheid bij het onderwijs. Daarnaast, vier studenten per leerjaar die op vrijwillige basis deelnamen. Eén van de vrijwillige deelnemers is tevens studentvertegenwoordiger in de Opleidingscommissie Dans.

 Alumni DNSE: betrokken in het vooronderzoek. De groep van studenten die afstudeerden in de jaren 2015, 2016 en 2017 hebben een afstudeeronderzoek gedaan in hun laatste jaar. Zij zijn betrokken bij het onderzoek om informatie te verzamelen over ervaringen, en adviezen te verkrijgen. Studenten van de studiejaren voor 2015 hebben geen onderzoek, dat als zodanig werd benoemd, uitgevoerd. De betrokken groep alumni bestaat uit 37 personen. Via de alumnus-coördinator, ook betrokken bij de focusgroep van docenten, zijn de alumni benaderd met een digitale vragenlijst. Van de 37 alumni hebben dertien personen de vragenlijst ingevuld. Twee personen meldden zich aan voor de focusgroep die plaatsvond met de acht studenten uit het eerste tot en met het vierde jaar.

 Studieleiders masteropleidingen kunst FHK: betrokken in het vooronderzoek. De beide masterkunstopleidingen van FHK, *Choreography* en Kunsteducatie, zijn potentiële masteropleidingen voor studenten van de DNSE. De opleiding Danstherapie waarover geschreven werd in hoofdstuk één, wordt verzorgd door de Hogeschool van Rotterdam (Codarts). Bij dit onderzoek werden de studieleiders van beide masteropleidingen van FHK betrokken om reden van bereikbaarheid en interne betrokkenheid. Doel was het verkrijgen van relevante informatie ten aanzien van de aansluiting hbo-master binnen FHK op het domein van onderzoekend vermogen.

 Examencommissie: de examencommissie is in eerste instantie gevraagd relevante documenten ter inzage te verstrekken, zodat ontwerpeisen daaruit konden worden afgeleid. Omdat één van de betrokken docenten in de focusgroep, tevens lid van het inhoudelijk team, ook in de examencommissie zit, kon aanvullende informatie eenvoudig worden opgevraagd. De docent die zitting heeft in de examencommissie werd in de evaluatierondes tijdens de ontwerpfase expliciet gevraagd ook vanuit het perspectief van de examencommissie te kijken.

 Kwaliteitszorg: tijdens het opstarten van het onderzoeksplan was er een vacature voor kwaliteitszorg, lopende het onderzoek werd deze vacature ingevuld. De kwaliteitszorgmedewerker kon ten dele geraadpleegd worden omdat er nog sprake was van een inwerkperiode. De voorgaande kwaliteitszorgmedewerker werd om die reden ook geraadpleegd. Kwaliteitszorg werd betrokken om randvoorwaarden of uitgangspunten voor een curriculum ontwerp helder te krijgen.

 Inhoudelijk team DNSE: betrokken in de ontwerpfase. Het inhoudelijk team bestaat uit de drie jaargroep coördinatoren. Dit team is in de eerste evaluatieronde tijdens de ontwerpfase betrokken. De leden van dit team hebben een totaalbeeld van de gehele opleiding en konden voor zowel de horizontale lijn (binnen hun studiejaar) als de verticale lijn (over de studiejaren heen), het prototype beoordelen op relevantie, consistentie en verwachte bruikbaarheid in relatie tot het gehele programma, en de studeerbaarheid van de studenten. De leden van het

inhoudelijk team zijn ook docent, afstudeerbegeleider, en één van hen is lid van de examencommissie. In het vooronderzoek maakten deze teamleden deel uit van de focusgroep in de rol van docent.

[-] Externe aanverwante opleiding: in het kader van een *good practice* is een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ opgevraagd bij een collega opleiding docent dans. In eerste instantie werd deze leerlijn middels *deskresearch* geanalyseerd. Aanvullend heeft er een mailwisseling plaatsgevonden om onduidelijkheden voor te leggen. Tijdens het expertinterview bleek het programma van de Fontys Hogeschool Kind en Educatie interessante aanknopingspunten te bieden voor de DNSE. Het curriculum van de hogeschool werd tijdens het interview uitgebreid doorgenomen, en relevante opleidingsdocumenten zijn door de geïnterviewde verstrekt.

2.6 Wijze van data verzamelen en analyseren

In deze paragraaf worden, per deelvraag, de onderzoeksinstrumenten en wijze van dataverzameling en -analyse beschreven, die gehanteerd zijn in dit onderzoek.

2.6.1 Kwalitatieve dataverzameling

Het onderzoek, zoals dit heeft plaatsgevonden, laat zich kenmerken als kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is het meest voor de hand liggend wanneer men op zoek is naar een complexe samenhang van verschillende factoren die elkaar beïnvloeden, om zicht te krijgen op een ingewikkeld praktijkvraagstuk waarin denken en doen van mensen centraal staat (Doorewaard, Kil & Van de Ven, 2016; Harinck, 2013). In dit onderzoek stonden de meningen, visies, wensen en ideeën van de verschillende *stakeholders* centraal, waarbij er gekomen moest worden tot een samenhangend ontwerp. Er is dan ook voornamelijk gebruik gemaakt van kwalitatieve dataverzameling. Een uitzondering hierop is de vragenlijst die werd uitgezet onder 50 alumni en vierdejaarsstudenten. De kwantitatieve data die daaruit verkregen werden geven een algemeen beeld rondom het vraagstuk, en leverden input voor het focusgroeps gesprek. Deze gegevens zijn niet verzameld om daar stellige uitspraken op te baseren, er is dan ook geen sprake van een *mixed method design* (Doorewaard et al., 2016).

2.6.2 Fase 1: Onderzoeksinstrumenten, dataverzameling en dataverwerking in het vooronderzoek

Omdat deelvragen leidend zijn bij de keuze van onderzoeksinstrumenten worden per deelvraag, of set van vragen, de onderzoeksinstrumenten beschreven (Kallenberg et al., 2014; Robson, 2004). Aansluitend wordt weergegeven hoe de verkregen data zijn verwerkt. De uiteindelijke resultaten worden beschreven in hoofdstuk drie, vier en vijf. Tabel 4, in paragraaf 2.4, geeft een overzicht van deelvragen, respondenten en onderzoeksinstrumenten.

Algemene werkwijze voor alle instrumenten

Bij het ontwerpen en uitzetten van de onderzoeksinstrumenten is een aantal gelijke processen gevolgd. Om de leesbaarheid van de beschrijving van dataverzameling per instrument, te bevorderen worden de algemene processen eerst beschreven met verwijzingen naar de bijlages om de werkwijze inzichtelijk en navolgbaar te maken. Wanneer er een afwijkende werkwijze is gehanteerd bij een specifiek onderzoeksinstrument wordt dit beschreven bij het betreffende onderzoeksinstrument.

- Bij het ontwerpen van de onderzoeksinstrumenten is de literatuur leidend geweest (bijlage A).
- Alle onderzoeksinstrumenten zijn voorgelegd voor *peer-* en *expertfeedback* voordat ze zijn vastgesteld (bijlage A).
- De onderzoeksinstrumenten zijn voorgelegd aan een *critical friend*, een collega met een mastertitel die het onderzoek kritisch heeft gevolgd, om bruikbaarheid binnen de context te controleren (bijlage A).
- Alle interviews hebben een semigestructureerd karakter: de onderwerpen en vragen lagen min of meer vast maar er was ruimte voor doorvragen (Baarda et al., 2013; Boeije, 2016; Verhoeven, 2016). Voor interviews zijn interviewprotocollen opgesteld, deze zijn bijgevoegd in de bijlages I tot en met M.

- Interviewvragen zijn voorafgaand aan de afname naar de respondent gestuurd ter voorbereiding, en om aanvullingen vanuit de respondent mogelijk te maken (bijlage C).
- Interviews die zijn samengevat zijn voorgelegd voor *memberchecking*, de respondent controleerde of de samenvatting een correcte weergave was van het interview, voordat overgegaan is tot codering (bijlage C).
- Waar nodig, zijn de instrumenten getest door relevante betrokkenen op inhoud en technisch verloop voor de afname (bijlage B).
- Alle ruwe data, geluids- en beeldopnames zijn bewaard om heranalyse mogelijk te maken (bijlage F).

Vooronderzoek: bronnenonderzoek

- Deelvraag 1: Wat wordt er verstaan onder het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student op bachelor niveau?
- Deelvraag 2: Wat zijn kenmerken van een leerlijn onderzoekend vermogen in het hbo?
- Deelvraag 3: Waar moet een leerlijn aan voldoen om het gewenste eindniveau, ten aanzien van het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student in Nederland, te bereiken?

Bronnenonderzoek

Doel: Bronnenonderzoek is het startpunt geweest van dit onderzoek, omdat het zicht geeft op wat ‘er al bekend is’ over het onderwerp, het ideeën geeft voor mogelijke oplossingsrichtingen en als uitgangspunt is genomen voor het ontwikkelen van de onderzoeksinstrumenten (Baarda et al, 2013; Kallenberg et al., 2014; Verhoeven, 2016;). In de ontwerpfase is bestaande kennis richtinggevend geweest in een eerste schets van het ontwerp (Plomp & Nieveen, 2010).

Verantwoording: In dit onderzoek wordt bewust gesproken over een bronnenonderzoek, in tegenstelling tot het meer gangbare literatuuronderzoek, omdat voor informatie over een aantal begrippen en kaders is gezocht in *grijze publicaties*: rapporten en informatiebronnen van ministeries en andere overheidsinstanties (Baarda et al., 2013). Om de, vaak generieke, literatuur te duiden in relatie tot de specifieke situatie van een kunstvakdocentenopleiding zijn experts geraadpleegd naar aanleiding van de verzamelde gegevens uit de verschillende bronnen (zie ook paragraaf 2.5). Ook om die reden wordt er gesproken van bronnenonderzoek.

Er is zoveel mogelijk gezocht naar kunstvak gerelateerde informatie; dit was echter lang niet voor alle begrippen haalbaar. Het kunstvakdocentenonderwijs is een zeer gespecialiseerde en kleine opleidingseenheid waarbinnen structureel onderzoek naar onderwijsontwikkeling of innovatie binnen het hbo weinig plaatsvindt. Relevante algemene informatie is in dat geval gebruikt als uitgangspunt en waar mogelijk vertaald naar de specifieke context.

Wijze van dataverzameling: voor literatuur over onderzoek en het onderzoekend vermogen is als startpunt gebruikt: Andriessen (2014, 2016), Losse (2018), Van den Herik en Schuitema (2016), en Van der Donk en Van Lanen (2015, 2016). Dit is uitgebreid met Baarda et al. (2013), Verhoeven (2016), Kallenberg et al. (2014), Griffioen et al. (2013), Van Aken en Andriessen (2011). Voor literatuur over onderzoek in de kunsten is gevraagd bij collega’s en de masteropleidingen Kunsteducatie naar relevante literatuur. Relevante bronnen zijn onder andere Borgdorff en Sonderen (2012) en Willems en Wuytens (2015).

Bij het zoeken naar auteurs en titels is allereerst de bergtoppenmethode gebruikt: in een aantal publicaties rondom het onderwerp is gekeken welke auteurs vaak worden genoemd. Met de sneeuwbalmethode is de lijst uitgebreid: bronnen uit de gelezen literatuur zijn gebruikt voor uitbreiding van de literatuurstudie (Kallenberg et al., 2014).

Voor het vinden van relevante artikelen is gebruik gemaakt van de volgende zoekmachines: Google Scholar (<https://scholar.google.nl>), Hogeschool Inholland (<http://lybrin.inholland.nl>), en de digitale bibliotheek van FHK (<https://connect.fontys.nl/instituten/fhk/FHKDiensten/Mediatheek>). Daarnaast is er gezocht in de kennisbanken van kunst-specifieke organisaties: informatiebank LKCA (<http://www.lkca.nl/informatiebank#>) en informatiebank VDO (<http://www.dansonderzoek.nl/publicaties/danswetenschapinnederland/>).

De uitgaves OnderwijsInnovatie, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs, Tijdschrift voor Lerarenopleiders, en het vaktijdschrift Cultuur+Educatie vormen een laatste bron van informatie.

Voor het vinden van de *grijze publicaties*, zoals gevalideerde competentieprofielen-, onderzoeksagenda's en accreditatie-eisen voor het hbo, was de onderzoeker afhankelijk van de publicaties van bijvoorbeeld de Vereniging Hogescholen. Via GLIN en de kennisbanken van de verschillende organisaties zijn relevante publicaties gevonden. Gebruikte databanken zijn: Kennisbank Vereniging Hogescholen (<http://www.vereniginghogescholen.nl>), GLIN: grijze literatuur in Nederland (<http://picarta.pica.nl/DB=3.2>), en de databank van het KVDO.

In het onderzoek zijn ook betrokken: rapporten over ervaringen met 'leerlijnen onderzoeksvaardigheden in het hbo' zoals de Handreiking Onderzoekslijn van Van der Kolk et al. (2012). Dit rapport werd als voorbeeld genoemd in de stukken van de Onderwijsraad en is daarom meegenomen in het bronnenonderzoek.

Wijze van dataverwerking: De onderzoeker heeft bij de start intuïtief al een verdeling aangebracht in de wijze van verzamelen van informatie, door in bronnen te zoeken aan de hand van de eerste drie deelvragen, die ieder een eigen invalshoek hebben:

- kennis over het onderzoekend vermogen
- kennis over het ontwikkelen van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'
- kades en criteria voor het hbo-niveau ten aanzien van het onderzoekend vermogen

De verschillende bronnen zijn met elkaar vergeleken en samengevat. Dit gebeurde door markering van teksten met kleuren labels, en het vervolgens samenbrengen van teksten.

Een synthese van de belangrijkste gegevens uit de literatuur wordt weergegeven in hoofdstuk drie. Naar aanleiding van analyse van die gegevens zijn er voorlopige ontwerpeisen geformuleerd met de code LO (literatuur-onderzoekend vermogen) en LL (literatuur leerlijn). Deze worden onderaan de paragrafen 3.1 en 3.2 weergegeven.

Voor de *grijze documenten* is tot reductie van de gegevens gekomen door ze in één document te plaatsten en te coderen met kleuren. Deze codes zijn aan elkaar gekoppeld in een overzichtsschema, en samengevat in een nieuwe omschrijving: voorlopige ontwerpeisen. De werkwijze voor de analyse van de grijze documenten is navolgbaar gemaakt door deze toe te voegen als bijlage U. Na intercodering zijn de ontwerpeisen definitief beschreven (bijlage R). Hieraan is de code GRD (grijze documenten) toegekend, zodat bij verdere bewerking van de ontwerpeisen de afkomst navolgbaar is gebleven. Aan het eind van paragraaf 3.3 zijn de ontwerpeisen weergegeven.

Vooronderzoek: bronnenonderzoek expertperspectief

Deelvraag 4: Wat zeggen deskundigen over het onderzoekend vermogen in een hbo-kunstvakdocentenopleiding?

Expertinterviews

Doel: Zoals beschreven in paragraaf 2.5 (participanten) heeft er een drietal expertinterviews plaatsgevonden om de, overwegend, generieke literatuur en andere bronnen te duiden in de context van een kunstvakdocentenopleiding, of vanuit het perspectief van een expert verdiepende informatie te verkrijgen. De experts werden tevens betrokken bij het onderzoek om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen (paragraaf 2.7).

Wijze van dataverzameling: In paragraaf 2.5 is reeds verantwoord bij welke drie respondenten de expertinterviews plaatsvonden: een expert binnen het kunstonderwijs, een gepromoveerd docent-onderzoeker in het onderzoeksobject, en de voorzitter van het landelijk netwerk kunstvakdocentenopleidingen (KVDO). De werkwijze voor het ontwerpen van de interviews is beschreven in de inleiding van deze paragraaf. De interviewschema's voor de expertinterviews zijn bijgevoegd als bijlage J (dr. Van der Linden), bijlage K (drs. Rass), en bijlage M (voorzitter KVDO).

Alle expertinterviews zijn volledig getranscribeerd zodat er geen extra tijdsinvestering van de geïnterviewde gevraagd hoefde te worden. De onderzoeker wilde de experts betrekken bij het

beoordelen van de ontwerpeisen en een prototype, en de kans vergroten dat daar nog bereidheid voor was.

Wijze van dataverwerking: Interviews zijn per vraag getranscribeerd en van regelnummers voorzien (fragment in bijlage E-1). Deze genummerde zinnen zijn samengevat wanneer uitspraken betrekking hadden op elkaar (voorbeeld in bijlage E-2). In deze fase is nog veel gebruik gemaakt van in vivo codes: (bijna) letterlijke uitspraken van mensen werden gebruikt als code, zodat interpretaties van de onderzoeker niet in een vroeg stadium al bepalend werden voor resultaten. Op basis van deze synthese zijn de data gelabeld om overeenkomsten te vinden (voorbeeld in bijlage E-2). De data zijn vervolgens gereduceerd tot ontwerpeisen waar een code aan is toegekend. De geformuleerde codes zijn voorgelegd aan de betreffende expert voor *feedback* (bijlage O). Na bijstelling zijn de definitieve codes beschreven. Start van de codes in deze fase zijn de eerste letters van de respondent: EXP (expert), EXK (expert kunsteducatie) en VK (voorzitter KVDO). De herkomst van codes bij datareductie in een later stadium blijft op deze wijze navolgbaar.

Een synthese van de resultaten van de expertinterviews wordt beschreven in paragrafen 3.4 tot en met 3.6.

Vooronderzoek: contextanalyse

Deelvraag 5: Welke kansen en beperkingen komen voort uit de onderwijscontext waarmee rekening gehouden moet worden bij het ontwerpen van een leerlijn onderzoekend vermogen?

Om tot een bruikbaar ontwerp te komen is het van belang de randvoorwaarden, die voortkomen uit de specifieke context, te inventariseren (Van den Berg & Kouwenhoven, 2008). Er is gebruik gemaakt van *deskresearch*: onderzoek door gebruikmaking van bestaande gegevens uit documenten (Baarda et al., 2013). Daarnaast hebben er gesprekken plaats gevonden met relevante sleutelfiguren: studieleider, kwaliteitszorgmedewerker en de examencommissie. Tevens vond er een interview plaats met de studieleiders van de master Kunsteducatie en *Choreography*.

Deskresearch: opleidingsdocumenten

Doel: Verkrijgen van inzicht in kansen en randvoorwaarden ten aanzien van het ontwerp, voortkomend uit de context van de DNSE.

Wijze van dataverzameling: Er is gestart met het uitzetten van de vraag naar relevante documenten bij de studieleider, de kwaliteitszorgmedewerker en de examencommissie. Via de studieleider werd verkregen: 'visie op leren, opleiden & toetsen' (intern document concept dd. 02/05/2017 Academie voor Danseducatie, 2017), en interne- niet openbare-documenten: 'visie profilering', 'visie DNSE opleiding' en 'visie DNSE onderwijsvisie'. Zowel de kwaliteitszorgmedewerker als de examencommissie gaf aan geen documenten te kennen die voorwaarden aan zouden kunnen geven ten aanzien van een nieuw ontwerp. Ten aanzien van de documenten van de examencommissie is desalniettemin het Onderwijs en Examen Reglement bestudeerd (FHK, 2017). Er is aanvullende informatie gevraagd aan het commissielid DNSE van de examencommissie, het commissielid zag geen aanleiding voor een verder interview. Verslag hiervan is gedaan in het logboek dat gedurende het hele onderzoek werd meegenomen naar activiteiten op de werkvloer (bijlage G-1).

De kwaliteitszorgmedewerker, die recent in dienst trad, gaf aan niets relevant te kunnen vinden (zie bijlage G-2). Het ontbreken van, voor dit onderzoek, relevante documenten is bevestigd door de kwaliteitszorgmedewerker die tot december 2017 werkzaam was bij de DNSE.

In Fontys-brede openbare documenten, verkregen via zoekopdrachten op de portal van de hogeschool, is gezocht naar algemene kaders en richtlijnen voor het onderwijs binnen FHK. Het Bestuursverslag 2016-Focus op 2020 (FHK, 2016), en Brondocumenten FHK (Eshuis, z.j.) zijn geselecteerd voor analyse.

Wijze van dataverwerking: De verkregen documenten zijn geanalyseerd en van kleurcodes voorzien. De vragen die centraal stonden bij de analyse waren: wat zijn de kenmerken van deze context, en welke ruimte is er voor verandering of wat zijn randvoorwaarden? Deze vragen werden verkregen uit de literatuur (Thijs & Van den Akker, 2009). Ontwerpeisen uit deze analyse kregen een herkenbaar label DR (*deskresearch*). Paragraaf 4.1 bevat een synthese van de *deskresearch*, onderaan de paragraaf worden de ontwerpeisen beschreven.

Fieldresearch: interviews met de studieleider DNSE en de studieleiders master Kunsteducatie en Choreography

Doel: inventariseren van kansen en beperkingen voortkomend uit de opleidingscontext, inclusief de voorwaarden voor aansluiting met de masteropleidingen.

Wijze van dataverzameling: de totstandkoming van het interviewschema, en de afname van het interview is beschreven in de inleiding van deze paragraaf. Het interviewschema voor het interview met de studieleider DNSE is bijgevoegd als bijlage L. Het interviewschema voor het interview met de studieleiders van de masteropleidingen Kunsteducatie en *Choreography* is bijgevoegd als bijlage I.

Wijze van dataverwerking: de beide interviews zijn samengevat, de synthese werd voorgelegd aan de geïnterviewden (*memberchecking*). Daarna is overgegaan tot codering door middel van labels, voortkomend uit het bronnenonderzoek. Deze zijn met kleurcodes in de tekst gemarkeerd (bijlage D). De uitspraken met eenzelfde label zijn samengebracht en gereduceerd tot ontwerpeisen, waarin de kern van de data is benoemd. Een voorbeeld van deze werkwijze is bijgevoegd als bijlage P (tweede helft). De ontwerpeisen zijn aan de geïnterviewden voorgelegd ter validering voordat deze definitief zijn vastgesteld.

Ontwerpeisen hebben de code SL (studieleider) en M (master) om navolgbaar te blijven in het verdere data reductieproces. Syntheses van de interviews zijn beschreven in paragraaf 4.2 en 4.3, onderaan de paragrafen zijn de geformuleerde ontwerpeisen opgenomen.

Fieldresearch: gesprek met de kwaliteitszorgmedewerker en examencommissie

Doel: inventariseren van kansen en beperkingen voortkomend uit de opleidingscontext.

Wijze van dataverzameling: met de kwaliteitszorgmedewerker en het lid van de examencommissie vanuit de DNSE vonden twee, aparte, korte gesprekken plaats. In eerste instantie is in een kort gesprek gevraagd om relevante documenten, waarbij de onderzoeker het doel van het onderzoek presenteerde. Dit is reeds beschreven onder het kopje '*deskresearch* opleidingsdocumenten'. Met beide vond op een later tijdstip een tweede gesprek plaats om de opleidingsdocumenten te verkrijgen en uitleg te vragen. Beide informanten gaven aan geen opleidingsdocumenten te kunnen leveren en geen relevante uitspraken te kunnen doen over kansen en beperkingen aangaande het ontwikkelen van een leerlijn. Er hebben dan ook geen interviews plaatsgevonden. Notities tijdens de gesprekken zijn gemaakt in het logboek (fragmenten in bijlage G).

Wijze van dataverwerking: dataverwerking was niet van toepassing omdat er geen informatie verkregen is.

Vooronderzoek: behoefteanalyse

Deelvraag 6: Welke wensen en behoeftes hebben de opleiding, docenten en studenten ten aanzien van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'?

Fieldresearch: vragenlijst alumni en vierdejaarsstudenten

Doel: met het uitzetten van de vragenlijst werd ingezet op het verkrijgen van een algemeen beeld over de ervaring met, en de beleving van studenten en alumni ten aanzien van het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen, zoals dat momenteel plaatsvindt. De gegevens moesten input leveren voor onderbouwing ten aanzien van de noodzaak van dit onderzoek. De verkregen informatie vormde tevens een bron van informatie voor de focusgroep.

Verantwoording: er is gekozen voor een vragenlijst om een eerste brede inventarisatie te verkrijgen van meningen en ideeën, voordat er een gerichte focusgroep plaatsvond om de diepte in te gaan. In evaluatiegesprekken die in de voorgaande jaren na het afstuderen plaatsvonden, bleken de ervaringen ten aanzien van het afstudeeronderzoek, zeer uiteenlopend. Deze gesprekken zijn nooit gedocumenteerd, de gedeelde ervaringen die in de opleiding nog bekend waren, zijn wellicht selectief onthouden en daarmee onbetrouwbaar. Daarnaast was een vragenlijst een mogelijkheid om ook de alumni van de laatste drie afstudeerjaren te bereiken; de motivatie daarvoor is beschreven in de paragraaf participanten (2.5).

Wijze van dataverzameling: de vragenlijst is ontwikkeld door de onderzoeker zelf. Bij het ontwerpen van de vragenlijst is een eerste opzet voorgelegd voor *peer-* en *expertfeedback*. Na bijstelling is de vragenlijst voorgelegd aan twee derdejaarsstudenten (zij behoorden niet tot de respondentengroep). De studenten is gevraagd de vragenlijst kritisch te doorlopen en van *feedback* te voorzien (bijlage B). Na de laatste bijstelling is de vragenlijst in *Google Forms* geplaatst. Een collega werd gevraagd deze als respondent in te vullen om inzicht te krijgen in het 'technische' verloop van de vragenlijst. Na correctie van de technische fouten werd de vragenlijst onder de alumni uitgezet via de alumnuscoördinator, en onder de vierdejaars tijdens een centraal moment waarop voldoende computers beschikbaar waren (afstudeerbijeenkomst). Studenten is gevraagd deze vragenlijst in te vullen tijdens een centraal gepland moment, omdat voor een betrouwbaar resultaat een grote respons nodig is. Tevens werd verwacht dat een geringere tijdsinvestering aan het begin van het onderzoek de kans zou vergroten dat men bereid zou zijn tijd te investeren in de focusgroep.

De vragenlijst is in zijn geheel geplaatst in bijlage H. De vragenlijst bevat een aantal gesloten vragen waarmee data werd verkregen omtrent het ervaren nut van het doen van onderzoek door studenten, en beroepscontexten waarbinnen studenten of alumni het onderzoekend vermogen inzetten. Daarnaast werd er kort gevraagd naar de mening van studenten over de opbouw van het onderwijs. In een eerste open vraag konden studenten aangeven binnen welke arrangementen zij, in hun ervaring en beleving, werden gestimuleerd het onderzoekend vermogen te ontwikkelen. In een tweede open vraag konden zij aangeven welke wensen zij hebben ten aanzien van een leerlijn 'onderzoekend vermogen'.

Wijze van dataverwerking: de verkregen data zijn omgezet naar een tekstbestand. De vragen waar cijfermatige, kwantitatieve data uit voort kwamen zijn geanalyseerd, de betekenis ervan is vertaald naar tekst, en gebruikt om uitspraken te onderbouwen in paragraaf 1.3 en paragraaf 4.4. De data uit de open vragen zijn in een tekstdocument geplaatst en gecodeerd met kleuren door middel van verkregen labels uit het bronnenonderzoek. Uitspraken die betrekking hebben op elkaar zijn verzameld, en gereduceerd naar samenvattende ontwerpeisen (fragment in bijlage P). Een synthese van de data-analyse wordt weergegeven in paragraaf 4.4. Er werden enkele ontwerpeisen geformuleerd met de code VR (vragenlijst), deze zijn onderaan de paragraaf opgenomen. De data zijn ook gebruikt als input voor het focusgroepsgesprek met studenten, en het focusgroepsgesprek met docenten.

Fieldresearch: focusgroep met studenten en focusgroep met docenten

Doel en verantwoording: Beide focusgroepen vonden plaats aan het einde van het onderzoeksproces. Alle andere data waren al verzameld en geanalyseerd. De focusgroepen zijn gebruikt om concrete ideeën en wensen aangaande de leerlijn op de halen. In de focusgroep van docenten stond de nieuwe set van competenties centraal met het doel zicht te krijgen op eindcriteria voor de leerlijn.

Er is gekozen voor focusgroepen vanwege het onbekende en explorerende karakter van het onderwerp. De onderzoeker was op zoek naar wensen en behoeftes voor 'toekomstig' onderwijs. Focusgroepen geven de deelnemers de kans elkaar aan te vullen of op ideeën te brengen (Baarde et al., 2013). In paragraaf 2.5, de beschrijving van de participanten, is verantwoord hoe de focusgroepen zijn samengesteld. Aan de focusgroep van studenten namen uiteindelijk twee alumni en zes studenten deel, waarvan één student zitting heeft in de Opleidingscommissie Dans. Aan de focusgroep van docenten namen uiteindelijk vijf docenten deel, andere genodigden waren verhinderd.

Wijze van dataverzameling: De opzet van de focusgroepen is gemaakt met een collega, vanwege de betrokkenheid op en de bekendheid met de doelgroep. Voor afname is het protocol voorgelegd aan een critical friend, waarna de aangepaste versie werd uitgevoerd.

De items zijn in beide focusgroepen, vooral middels actieve werkvormen, uitgewerkt. Voordat er in gesprek gegaan werd, werd er voor bijna alle items, in diverse werkvormen op papier zelfstandig gewerkt (bijlage N). De onderzoeker wilde daarmee dominantie van personen voorkomen (Baarda et al., 2013). De werkwijze zorgde ervoor dat ook van de wat minder mondige deelnemers veel data werden verkregen, en deze ook beschikbaar bleven voor de onderzoeker. De gesprekken werden steeds ter afronding samengevat om ervoor te zorgen dat de onderzoeker de kern van de uitspraken meenam voor de analyse. Het protocol van de focusgroep met studenten is bijgevoegd als bijlage N, voor de docenten als bijlage S.

Van de gehele focusgroep zijn beeldopnames gemaakt. Deze zijn bewaard op een verborgen *YouTube*-kanaal zodat heranalyse altijd plaats kan vinden (bijlage F). De onderzoeker heeft veelvuldig foto's gemaakt van resultaten en nam alle papieren opdrachten mee. Daarnaast zijn er aantekeningen gemaakt, en werden de samenvattende uitspraken genotuleerd.

Wijze van dataverwerking: de verkregen data zijn per vraag of opdracht samenvattend uitgeschreven en in een bestand gezet. Deze gegevens zijn geanalyseerd en gecodeerd op dezelfde wijze als de interviews en de open vragen uit de vragenlijst (bijlage P). De data zijn gereduceerd tot voorlopige ontwerpeisen met de code FS (focusgroep studenten) of FD (focusgroep docenten). Een synthese van de focusgroepen is beschreven in paragraaf 4.5, en paragraaf 4.6, onderaan de paragrafen zijn de geformuleerde ontwerpeisen opgenomen.

Vooronderzoek: *Good practice analyse*

Deelvraag 7: Hoe hebben verwante hbo-opleidingen een leerlijn 'onderzoekend vermogen' vormgegeven en welke kenmerken zijn daarvan bruikbaar?

Doel: ophalen van bruikbare aspecten voor het ontwerpen van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' door analyse van voorbeeldleerlijnen.

Wijze van dataverzameling: er is gestart met een *scan* van de kunstvakdocentenopleidingen van FHK; beeldend, muziek en drama. In geen van de gevallen was er sprake van een impliciete, of expliciete leerlijn 'onderzoekend vermogen'. Daarna zijn de studiegidsen van de vier dansdocentenopleidingen in Nederland, bestudeerd. Hieruit is de Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten geselecteerd als *good practice*, omdat deze als enige opleiding onderzoek redelijk uitgebreid beschrijft in de studiegids.

Uit het expertinterview werden gespreksmateriaal en fysieke voorbeelden verzameld omtrent de leerlijn 'onderzoekend vermogen' van Fontys Hogeschool Kind en Educatie.

Wijze van data-analyse: de beide *good practices* zijn bestudeerd. De relevante elementen zijn beschreven in een overzicht (bijlage T). De vorm van het analyse schema werd verkregen uit het onderzoek van Reekmans, Beunckens en Hendrix (2014). Van de meest bruikbare aspecten zijn ontwerpeisen geformuleerd. Deze worden kort beschreven in hoofdstuk vijf, de ontwerpeisen zijn toegevoegd onderaan de syntheses. De code GP (*good practice*) is toegekend om herkenbaar te blijven in het datareductie proces in een latere fase.

2.6.3 Fase 2: Werkwijze voor het vaststellen van het *programma van eisen* en de ontwerpfase

Deelvraag 8: Hoe ziet het geëvalueerde *programma van eisen* eruit voor een leerlijn 'onderzoekend vermogen' van de Academie voor Danseducatie?

Na verwerking van alle data uit het vooronderzoek zijn de ontwerpeisen die uit de deelonderzoeken verkregen werden bij elkaar gevoegd. Deze zijn verder gereduceerd tot een *programma van eisen*, verdeeld in de vier categorieën: functionele eisen, gebruikers eisen, ontwerpbeperkingen, en randvoorwaarden. In bijlage W is een lijst opgenomen met de voorlopige ontwerpeisen en onderliggende codes. Door de codes te blijven toevoegen, blijft herleidbaar uit welke deelonderzoeken de gebruikte data zijn voortgekomen.

Evaluatie:

De eerste versie van de ontwerpeisen is voorgelegd aan de studieleider en het inhoudelijk team. Tijdens een, reeds gepland overleg, zijn de ontwerpeisen gezamenlijk *gescreend* waarbij de relevantie van de ontwerpeisen het evaluatie criterium was. Het instrument en criterium werden beide afgeleid van het evaluatiematchboard van Nieveen et al. (2012), deze weergegeven is in Figuur 2.

Dataverwerking:

De verkregen *feedback* en aandachtspunten zijn genoteerd door de onderzoeker en verwerkt in de definitieve versie van het *programma van eisen*. De *feedback* die is opgehaald, en de veranderingen die zijn aangebracht in de lijst van ontwerpeisen staan beschreven in hoofdstuk zes en bijlage V. Het definitieve *programma van eisen* is in zijn geheel opgenomen in hoofdstuk zes, met een korte verantwoording over de indeling van de ontwerpeisen.

Ontwerpfase: *Prototyping* en evaluatie

Deelvraag 9: Hoe kan een prototype van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' eruit zien?

Deelvraag 10: Welke verbeteringen kunnen er aangebracht worden in het prototype, op basis van de uitkomsten van de evaluatieronde?

Deskresearch: om tot een eerste prototype te komen is nogmaals *deskresearch* gedaan.

Doel: het verkrijgen van een overzicht van onderwijsonderdelen die te labelen zijn als 'bijdragend aan het onderzoekend vermogen'. Het analyseren van deze inventarisatie is gedaan om in de ontwerpfase te kunnen zoeken naar aansluiting van onderwijsactiviteiten, binnen de te ontwikkelen leerlijn, met de huidige onderwijscontext. Het aansluiten bij, of verrijken van bestaande programma-onderdelen is een wenselijk uitgangspunt bij het ontwikkelen van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' (Van der Kolk et al., 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2015).

Wijze van data verzamelen: In 2017 heeft een inventarisatie plaatsgevonden van onderwijsactiviteiten die door docenten zelf worden benoemd als: 'eventueel behorende bij het onderzoekend vermogen'. Docenten zetten deze activiteiten binnen het onderwijs in met een 'eigen' doel voor ogen. Competentie-ontwikkeling ten aanzien van het onderzoekend vermogen vindt hierin vaak impliciet en niet structureel plaats. Het document is verkregen via de studieleider. Daarnaast zijn de studiegidsen geraadpleegd.

Wijze van dataverwerking: De gegevens zijn geanalyseerd door middel van de volgende vragen van Van der Kolk et al., (2012): waar worden opdrachten gegeven waarbij bronnenonderzoek plaats vindt, waar wordt gewerkt met praktijkvraagstukken, waar wordt opdracht gegeven een plan van aanpak te maken, waar wordt gewerkt met onderzoeksinstrumenten, waar worden opdrachten afgerond met een rapportage. Daarnaast is het domein gelabeld waarbinnen de activiteiten plaatsvinden. Dit levert een overzicht op van de gehele opleiding (bijlage Q). Deze inventarisatie is gebruikt om de aansluiting te zoeken met het huidige curriculum, binnen de te ontwerpen leerlijn.

In hoofdstuk zeven wordt verder beknopt beschreven hoe het eerste prototype van de leerlijn ontwikkeld is op basis van de ontwerpeisen.

Screening: van het eerste prototype

Het eerste prototype is voor *screening* voorgelegd aan een betrokken expert, de studieleider en het inhoudelijk team, en docenten die op basis van vrijwilligheid participeerden. Het *programma van eisen* is daarin vergeleken met het eerste prototype. Het instrument en criteria voor evaluatie zijn verkregen uit het *evaluatiematchboard* van Nieveen et al. (2012) dat wordt weergegeven in Figuur 2.

De expert is, omwille van tijd, gevraagd een screening uit te voeren op basis van het schriftelijk toegestuurd *programma van eisen* en het eerste prototype. De criteria voor deze formatieve evaluatie waren: relevantie, consistentie en de verwachte bruikbaarheid van het voorstel. De expert reageerde per mail met enkele tips en tips. Met de studieleider, het inhoudelijk team en de docenten is in een *screening* tevens gekeken naar relevantie, consistentie en verwachte bruikbaarheid van het prototype. De verkregen informatie is genotuleerd door de onderzoeker tijdens het groeps gesprek. Daarnaast is gebruik gemaakt van opnames om gegevens te verzamelen. Opbrengsten zijn door de onderzoeker beschreven en voorgelegd aan de studieleider en een deelnemer ter controle op volledigheid. *Memberchecking* bij de gehele groep was vanwege de belasting van de medewerkers in die periode niet mogelijk.

In hoofdstuk acht worden de resultaten van de evaluatie weergegeven en de betekenis daarvan voor de doorontwikkeling van het prototype.

'Evaluatie-matchboard'									
1 Ontwikkefase				4 Evaluatiemethode	5 Activiteiten	2 Kwaliteitsaspect			
Productvoorstel	Globaal uitgewerkt product	Gedetailleerd product	Volledig uitgewerkt product	Aanbevolen		Relevantie	Consistentie	Verwachte bruikbaarheid	Verwachte effectiviteit
				Screening	✓				
				Focusgroep					
				Walkthrough	✓				
				Micro-evaluatie					
				Try-out					
				Overige mogelijkheden					
				Screening	✓				
				Focusgroep					
				Walkthrough	✓				
				Micro-evaluatie					

Figuur 2. Het evaluatiematchboard (Nieveen et al., 2012). Overgenomen van www.leerplanevaluatie.slo.nl op 15-05-2018

2.7 Validiteit en betrouwbaarheid

Bij kwalitatief onderzoek, staat betrouwbaarheid volgens Boeije (2016) per definitie onder druk. Dit komt onder andere door het gebruik van niet-gestandaardiseerde onderzoeksinstrumenten en analyseprocessen, en het feit dat de onderzoeker betrokken is bij het onderzoek als waarnemer in een *small scale* onderzoek: onderzoek dat plaatsvindt in een kleine organisatie. Tevens is het onderzoek uitgevoerd door een *insider*: er is sprake van één onderzoeker die werkzaam is binnen de organisatie en die nauw betrokken is bij het onderwijs (Robson, 2004). Daarnaast is herhaalbaarheid door de specifieke context van dit onderzoek bijna niet mogelijk (Kallenberg et al., 2014). Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten is door een uitgebreid bronnenonderzoek gestreefd naar het verkrijgen van een *geadopteerde betrouwbaarheid*, de uitkomsten zijn vervolgens leidend geweest bij het ontwerpen van instrumenten, en het analyseren van gegevens (Van Burg, 2011).

Er is in dit onderzoek gebruik gemaakt van een getrianguleerde opzet. Er is ingezet op triangulatie van bronnen: er zijn verschillende soorten bronnen gebruikt om data te verzamelen (Doorewaard et al., 2016). Er is tevens sprake van methodetriangulatie, waarmee eenzijdigheid is voorkomen en gestreefd werd naar volledigheid in verkregen

informatie (Baarda et al., 2013; Kallenberg et al., 2014; Verhoeven, 2016). Door de verschillende bronnen en methodes te combineren en de verkregen data op elkaar te betrekken, is zoveel mogelijk bijgedragen aan de betrouwbaarheid en interne validiteit van het onderzoek (Baarda et al., 2013; Van Burg, 2011). De dataverzameling heeft plaatsgevonden binnen een zo divers mogelijke groep van *stakeholders* om te waarborgen dat de informatie die verkregen werd verschillende perspectieven vertegenwoordigt, en daarmee zo volledig mogelijk is. De waarnemingseenheden binnen het onderzoek werden zorgvuldig geselecteerd op expertise, functie, op betrokkenheid of juist onafhankelijkheid, met het doel zowel specifieke, alsmede uitgebreide informatie te verkrijgen over het onderzoeksobject.

Validiteit van de instrumenten werd enerzijds geborgd door bestaande instrumenten die gebruikt zijn, met referenties te benoemen en onderbouwen. Anderzijds werd de validiteit geborgd door de instrumenten die ontworpen werden voor te leggen voor *peer-* en *expertfeedback*, aan *critical friends* en te testen bij respondenten voor ze werden afgenomen (bijlage A en B).

Een kwaliteitscriterium in de betrouwbaarheid voor kwalitatief onderzoek is onder andere toetsbaarheid van uitspraken in het onderzoek (Verhoeven, 2016). De procedures, resultaten en uitspraken die gedaan zijn in dit onderzoek, zijn zo eenduidig en nauwkeurig mogelijk beschreven en alle informatie is, geanonimiseerd, openbaar of op te vragen bij de onderzoeker.

Navolgbaarheid in dit onderzoek is nagestreefd door te zorgen voor *audit trail* (Baarda et al., 2013). De onderzoeksopzet en resultaten zijn zorgvuldig, en zo navolgbaar mogelijk beschreven. Tevens zijn van alle processen, voorbeelden opgenomen in de bijlages, zodat ook op die manier de werkwijze inzichtelijk is gemaakt.

Tijdens het onderzoek werd een logboek bijgehouden waarin het verloop van het onderzoek is genoteerd en eventuele gebeurtenissen die van belang zijn, zijn verantwoord (bijlage G). Het logboek werd gedurende het onderzoeksproces dagelijks meegenomen op de werkvloer. Het logboek zorgt voor transparantie, een sleutelwoord in de betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek (Kallenberg et al., 2014; Verhoeven, 2016). Alle geraadpleegde documenten worden benoemd in de referentielijst. Van alle gesprekken en focusgroepen zijn opnames gemaakt (bijlage F). Deze zijn samen met het eventuele transcript en samenvattingen bewaard. Met privacy en anonimiteit is zorgvuldig omgegaan, namen zijn alleen gebruikt na schriftelijke toestemming van de betrokkenen. Het bewaren van de 'ruwe' verslaglegging biedt de mogelijkheid voor heranalyse wanneer daar aanleiding toe is (Verhoeven, 2016).

De onderzoeker heeft gestreefd naar een optimale objectiviteit en zorgvuldigheid, en organiseerde daarom voldoende momenten om deze objectiviteit en zorgvuldigheid te toetsen. Er vond gedurende het onderzoek *memberchecking* plaats, zodat eventuele vooringenomenheid, onvolledigheid of verkeerde interpretaties van de onderzoeker in een vroeg stadium gecorrigeerd konden worden: verslagen en bevindingen uit de interviews zijn teruggekoppeld naar de respondenten, voordat er wordt overgegaan tot codering van het materiaal (bijlage C) (Baarda et al., 2013).

Omdat het een kleine onderzoeksgroep betreft, was een hoge of volledige respons bij afname van vragenlijsten nodig voor de betrouwbaarheid, om een systematische waarnemingsfout te voorkomen (Robson, 2004). De vragenlijst werd zo goed mogelijk geïntroduceerd. Vierdejaarsstudenten is gevraagd de lijst in te vullen tijdens een bijeenkomst die al een verplichtend karakter had. Op alumni had de onderzoeker weinig grip, de vragenlijst is tweemaal verzonden, de respons was 35%. Afspraken voor gesprekken en interviews, met docenten én studenten, werden zo gepland dat iedereen de gelegenheid had aanwezig te zijn: ze werden, zo veel mogelijk, gekoppeld aan andere activiteiten met een verplicht karakter. Op deze wijze werd de belasting voor de respondenten zo laag mogelijk gehouden en de kans verhoogd dat alle respondenten ook daadwerkelijk participeerden.

Onafhankelijkheid van de onderzoeker is binnen een '*small scale*' als dit onderzoek bijna niet mogelijk (Robson, 2004). Onafhankelijkheid is wel een belangrijk kwaliteitscriterium voor de betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek (Verhoeven, 2016). Door het organiseren van verschillende feedbackmomenten en door verschillende partijen wordt

intersubjectiviteit in dit onderzoek nagestreefd. Dit wil zeggen dat er overeenstemming bestaat over de resultaten van het onderzoek onder de verschillende *stakeholders* of onderzoekers (Verhoeven, 2016). Onafhankelijkheid wordt hiermee zo dicht mogelijk benaderd, in ieder geval wordt de schijn van objectiviteit en afhankelijkheid hiermee zo veel mogelijk vermeden. Tijdens de fase van het coderen van de data is regelmatig sprake geweest van (*peer*)*feedback* om 'blinde vlekken', of vooringenomenheid dan wel eenzijdige interpretaties te voorkomen, die de betrouwbaarheid en validiteit van dit onderzoek konden ondermijnen. Er is gestreefd naar interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, analyses werden regelmatig voorgelegd aan de *critical friend*, *peers* of de experts voor hercodering (voorbeelden in bijlage O en R). Tevens werden momenten ingepland waarop (voorlopige) resultaten werden teruggekoppeld zodat *feedback* kon plaatsvinden.

Volgens Simon (2016) bestaat geldigheid in een praktijkgericht onderzoek vooral uit een dialogische vorm van onderzoek, "waarin wat geldig is in een gezamenlijke inspanning tot stand wordt gebracht" (Simon, 2016, p.29). De opleiding en het werkveld zijn sterk betrokken bij, en daarmee medebepalend geweest voor het ontwerpen van de oplossing.

Bij dit onderzoek zijn twee *critical friends* betrokken geweest. De eerste *critical friend* is een collega binnen de DNSE en in het bezit van de mastertitel 'leren en innoveren'. Deze collega kent de organisatie en het werkveld van binnenuit. De tweede *critical friend* is onderzoeker aan de 'Faculty of Arts and Social Sciences' van de Universiteit Maastricht en betrokken bij de master Kunsteducatie van FHK. Deze *critical friend* is een onbekende voor de onderzoeker en niet afkomstig uit het danswerkveld. Zij is aangeraden na rondvraag onder studieleiders van de masteropleidingen binnen FHK. Door het betrekken van twee *critical friends* uit verschillende contexten en met een verschillende relatie tot de onderzoeker, is gestreefd naar het verkrijgen van *feedback* vanuit verschillende invalshoeken.

In dit onderzoek is op twee momenten sprake van *expert appraisal*. In de vooronderzoeksfase en de ontwerpfase worden experts geraadpleegd om conclusies uit de literatuur te toetsen aan het specifieke werkveld. In de ontwerpfase zijn de experts geraadpleegd om te checken of de oplossingsrichting, de leerlijn, naar verwachting zal voldoen.

2.7.1 Ethische kwesties

Baarda et al. (2013) beschrijven een onderzoek als ethisch verantwoord, wanneer aan de volgende vier criteria is voldaan: vrijwillige medewerking, juiste voorlichting, anonimiteit en afwezigheid van nadelige effecten.

- o Betrokkenheid bij dit onderzoek gebeurde op basis van vrijwilligheid. De onderzoeker heeft geprobeerd de participanten te motiveren, maar hen nooit tot deelname verplicht.
- o De onderzoeker heeft steeds gezorgd voor tijdige en volledige informatievoorziening voor de participanten, zodat zij wisten waar ze aan deelnemen, wat het doel was en wat er met hun bijdrage gebeurde.
- o Anonimiteit is voor betrokkenen gegarandeerd. Geluids- en beeldopnames worden niet openbaar gemaakt en er is vooraf altijd toestemming gevraagd voor de opnames. Transcripten en samenvattingen zijn geanonimiseerd. Ook in het onderzoeksrapport zijn personen geanonimiseerd. Alleen de namen van de experts worden om reden van betrouwbaarheid, met toestemming, genoemd. Door de beperkte omvang van de onderzoekscontext zijn functies te herleiden tot personen. Wanneer daar in de verslaglegging sprake van is, is hierover gecommuniceerd met de betrokkenen voordat het verslag definitief werd.
- o Er is geen reden om aan te nemen, en er zijn ook geen signalen opgevangen, dat deelname aan dit onderzoek nadelige effecten gehad heeft.

De onderzoeker heeft tijdens het onderzoek gehandeld naar de gedragscodes die gesteld zijn door de Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo. De onderzoeker heeft het professionele belang in dit onderzoek vooropgesteld, kan haar gedrag verantwoorden, en heeft zo respectvol- zorgvuldig en integer mogelijk gehandeld (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij, 2010).

In de hiernavolgende hoofdstukken, drie- vier en vijf, worden de resultaten beschreven die voortgekomen zijn uit de verschillende deelonderzoeken.



Hoofdstuk 3: Resultaten van het bronnenonderzoek

In dit hoofdstuk wordt de kennis, verkregen uit het literatuuronderzoek (3.1 en 3.2), de verkenning van de *grijze documenten* (3.3), en de expertinterviews beschreven (3.4 tot en met 3.6). Vanuit de verkregen resultaten zijn (voorlopige) ontwerpeisen geformuleerd voor het ontwerp. Aan het eind van elke paragraaf worden deze weergegeven. De codes van de ontwerpeisen zijn in de lopende tekst toegevoegd om inzicht te geven in de herkomst van de code.

Voorafgaand: in het LODD, Landelijke Overleg Docent Dans, is vastgesteld dat studenten aan een docentenopleiding dans onderzoek moeten kunnen uitvoeren binnen twee domeinen: het artistieke en het pedagogische domein. Vanwege de omvang van dit rapport wordt de beschrijving van beide domeinen, en een discussie aangaande artistiek onderzoek, toegevoegd als bijlage AA.

3.1 Synthese: literatuurstudie naar het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student

In deze paragraaf staat de eerste deelvraag centraal: wat wordt er verstaan onder het onderzoekend vermogen van een kunstvakdocent-student op bachelor niveau?

Het hbo heeft sinds tien jaar de opdracht studenten af te leveren die een onderzoekend vermogen bezitten. De Onderwijsraad (2014) definieert het ‘onderzoekend vermogen’ binnen een hbo als; het hebben van een onderzoekende houding, het kunnen benutten van kennis uit onderzoek, en het kunnen uitvoeren van praktijkonderzoek (LO01). Greve et al. (2015) stellen daarbij dat het onderzoekend vermogen ten dienste staat van het ‘beter kunnen uitvoeren van het beroep waarvoor wordt opgeleid’, en daarmee dus moet bijdragen aan een betere kwaliteit van de beroepsproducten die daarbij horen. Beroepsproducten dienen door onderzoek te worden gevoed, onderbouwd en verantwoord (Losse, 2018). Het hbo leidt niet op voor onderzoeker, maar voor beroepsbeoefenaars die het onderzoekend vermogen kunnen inzetten om het eigen functioneren in de praktijk te optimaliseren, en waar mogelijk bij te dragen aan verbeteringen in die praktijk (Greve et al., 2015; Andriessen, 2014; Losse, 2018; Van der Donk & Van Lanen, 2015; Andriessen et al., 2010; Kallenberg et al., 2014; Tack & Vanderlinde, 2016).

Het onderzoekend vermogen kent drie dimensies, die tevens te herkennen zijn in de definitie van de Onderwijsraad (Andriessen, 2014; Losse, 2018):

- a: reflectief werken: het hebben van een onderzoekende houding ten aanzien van het handelen in de beroepspraktijk (LO02).
- b: *evidence-informed* werken: bestaande kennis uit onderzoek of praktijkkennis van professionals kunnen toepassen in een praktijkproces (LO08).
- c: *evidence-based* werken: onderzoek kunnen uitvoeren voor een praktijkproces dat leidt tot nieuwe kennis of oplossingen, waarbij nieuwe kennis niet persé hoeft bij te dragen aan de bestaande theorie maar vooral moet bijdragen aan het optimaliseren van het professionele handelen, of een vraagstuk uit de praktijk (Greve et al., 2015) (LO11).

Deze drie dimensies worden uitgewerkt in achtereenvolgens paragraaf 3.1.a, 3.1.b, en 3.1.c.

3.1.a De eerste dimensie: de onderzoekende houding

Het attitude-aspect van het onderzoekend vermogen, de onderzoekende houding, is van groot belang. De onderzoekende houding is de “basishouding voor een professional in de praktijk” (LO02) (Harinck, 2013, p.18). In de huidige complexe onderwijsrealiteit, is een onderzoekende houding een noodzaak (Ponte, 2011). De onderzoekende houding zou een plaats moeten hebben in het alledaags werken en leren van de docent in opleiding (Borgdorff, 2015; Bruggink & Harinck, 2012; Van den Herik & Schuitema, 2016; Kallenberg et al., 2014; Van der Linden, 2012).

Het begrip onderzoekende houding wordt in de literatuur verschillend omschreven. De beschrijving van Earl en Katz (2006) wordt veel gebruikt in de literatuur. Zij omschrijven de onderzoekende houding als *“people with an inquiry habit of mind are engaged in questioning, reflecting, and decision making, using data and evidence as critical elements in a process. We consider inquiry a habit of mind; it is a dynamic iterative process with feedback loops that organize ideas towards clearer directions and decisions”* (Earl & Katz, 2006, p. 18). Bruggink en Harinck (2012) voerden een uitgebreide literatuurstudie uit naar het begrip de onderzoekende houding om een breed bruikbare en generieke omschrijving van het begrip onderzoekende houding te kunnen geven. Er worden in deze omschrijving alleen kenmerken van de onderzoekende houding meegenomen. Het gaat om de ‘gerichtheid op’, niet om vaardigheden. Bruggink en Harinck (2012) definiëren negen generieke kenmerken. Van den Herik en Schuitema (2016) vatten voor de werkbaarheid van het concept de onderzoekende houding samen in vier grotere groepen. Losse (2018) omschrijft een onderzoekende houding compacter, in drie componenten. Sonderen (2012) noemt een aantal specifieke kenmerken van de onderzoekende houding voor het kunstvak. In Tabel 5 worden deze kenmerken naast elkaar geplaatst, om een vergelijking te kunnen maken.

Tabel 5

Vergelijking van de beschrijvingen van de onderzoekende houding van: Bruggink en Harinck (2012), Van den Herik en Schuitema (2016), Losse (2018) en Sonderen (2012).

Bruggink & Harinck (2012)	Van den Herik & Schuitema (2016)	Losse (2018)	Sonderen (2012)
Nieuwsgierigheid/ Willen weten/ Je dingen afvragen.	Nieuwsgierig zijn	Open houding	
Vraagtekens bij het vanzelfsprekende/ Gebaande paden durven verlaten/ Eigen richting durven kiezen/ gericht op vernieuwing	Nieuwsgierig zijn	Open houding/ creatieve houding	Durven experimenteren Eigenheid willen vinden
Willen begrijpen/ Tot inzicht willen komen/ Willen doorgronden.	Nieuwsgierig zijn	Open houding	Inzichten verkrijgen in de wereld
Gerichtheid op bronnen/ Willen voortbouwen op eerdere opvattingen en ideeën.	Nieuwsgierig zijn	Creatieve houding	Gericht op eigen fascinaties
Kritisch zijn: is het wel zo? / Zaken in twijfel trekken.	Kritisch zijn	Kritische houding	
Gerichtheid op zeker weten/ Nauwkeurig willen zijn/ willen verantwoorden	Kritisch zijn	Kritische houding	Zeker willen weten is in artistieke processen niet van toepassing
Willen delen met anderen/ Onderdeel willen zijn van leergemeenschappen.	Informatie willen delen	Open houding	Resultaten van artistieke processen willen delen
Een open houding/ Op zoek naar eigen vooronderstellingen/ Oordeel kunnen uitstellen.	Bedachtzaam zijn	Open houding	
Bereid zijn tot perspectiefwisseling.	Bedachtzaam zijn	Open houding	
	Opmerkzaam zijn/ kansen-problemen definiëren	Open houding	

In enkele bronnen wordt ook het kunnen en willen omgaan met onzekerheden, die voortkomen uit de complexe- en onbekende toekomst, als een houdingsaspect gezien dat van belang is. De wereld wordt steeds complexer, “onzekerheid is de enige zekerheid” (Van den Herik & Schuitema, 2016, p.21). Het is van belang studenten te leren dat er geen zekerheden bestaan, en dit als uitgangspunt te nemen voor ontwikkeling (Delnooz, Janssen, Pullens, Van Meer & Van Son, 2012).

Samenvatting: door het samenvatten van de begrippen uit verschillende bronnen (Tabel 5) is tot de volgende beschrijving gekomen. De onderzoekende houding van een kunstvakdocent-student houdt in (LO02):

- de student heeft een open houding: hij is nieuwsgierig en opmerkzaam naar de wereld om hem heen, hij stelt zichzelf vragen bij datgene wat hij ervaart en observeert, hij kan zijn eigen oordelen herkennen en uitstellen, hij wil datgene

wat hem fascineert doorgronden en begrijpen, hij wil tot nieuwe inzichten komen door multiperspectiviteit⁴ toe te passen, en hij wil zijn werkwijze en resultaten delen op een wijze die past bij het onderzoeksproces.

- de student heeft een kritische houding: hij reflecteert op zichzelf en op de wereld om hem heen en trekt daarbij vanzelfsprekendheden in twijfel of stelt ze ter discussie, hij wil zijn uitingen, die een discipline-eigen karakter kunnen hebben, zorgvuldig kunnen verantwoorden en onderbouwen door het gebruiken van- of verbinding zoeken met bronnen van diverse aard.
- de student heeft een creatieve houding: hij durft te experimenteren vanuit eigenheid en authenticiteit, hij is gericht op groei en vernieuwing, hij wil iets toevoegen aan datgene wat al bestaat.
- de student heeft een ontwikkelingsgerichte houding: de student kan omgaan met de wetenschap dat zekerheid niet bestaat en ziet dit als uitdaging voor groei en ontwikkeling.

Het ontwikkelen van een onderzoekende houding

Veel opleidingen zeggen een onderzoekende houding na te streven, maar geven aan dat deze moeilijk zichtbaar te maken is (Visser-Wijnveen, 2013). De meeste literatuur richt zich al snel op het ontwikkelen of beschrijven van onderzoeksvaardigheden of heeft daar een sterke koppeling mee (Bruggink & Harinck, 2012; Greve et al., 2015). Kennis en vaardigheden over onderzoek zijn aan te leren en te toetsen. De onderzoekende houding is een ongrijpbaar, moeilijker te ontwikkelen en nauwelijks te meten begrip (Melis, Kleppe & Hülsken, 2017; Losse, 2018). De ontwikkeling van de onderzoekende houding vraagt vooral om een gedragsverandering. Om de onderzoekende houding te professionaliseren geven Harinck (2013), Van den Herik en Schuitema (2016), Melis et al. (2017), Losse (2018), en in mindere mate, Kallenberg et al. (2014) de volgende richtlijnen:

- 1: Het richten op bewustwording van de onderzoekende houding (LO03): laat studenten onderzoeken in welke mate ze een onderzoekende hebben zodat er bewustwording ontstaat. Mogelijke hulpbronnen daarvoor zijn zelfevaluatie instrumenten, onder andere van Van den Herik en Schuitema (2016) en Melis et al. (2017). Het gebruiken van een zelfevaluatie-instrument biedt aanleiding tot reflecteren op de eigen onderzoekende houding, en creëert zo bewustzijn en stimulans ten aanzien van het ontwikkelen van de onderzoekende houding. Het helpt docenten het gesprek aan te gaan met studenten en de onderzoekende houding te evalueren (Melis et al., 2017).
- 2: Het geven van goede *feedback* (LO04): *feedback* is een belangrijke bron voor de ontwikkeling van het onderzoekend vermogen. Verkeerde *feedback* in een vroeg stadium van de opleiding kan de student ontmoedigen (Losse; 2018; Van der Donk & Van Lanen, 2015; Winter, 2016). De insteek zou moeten zijn het geven van vragende, reflecterende, interactieve *feedback*, die gericht is op een leerproces, waarin beoordelen zo veel mogelijk achterwege wordt gelaten.
- 3: Oefenen met de aparte, geoperationaliseerde elementen van de onderzoekende houding op zoveel mogelijk momenten in het onderwijs, en in het hele curriculum op een steeds hoger niveau (LO05) (Geerdink, 2010; Bruggink & Harinck, 2012). Hiertoe behoort bijvoorbeeld: geconfronteerd worden met verschillende visies en perspectieven (vooral van sprekers), gebruiken en ontwerpen van observatiemodellen, geconfronteerd worden met diverse bronnen, lezen of beschouwen van tegenstrijdige bronnen, verschillende contexten leren kennen, kennismaken met de wijze waarop kennis wordt gedeeld, en participeren in onderzoek.
- 4: Besteed aandacht aan reflectie trajecten, intervisie- of coaching trajecten (LO06). Goed kunnen reflecteren draagt bij aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding (Leeman & Wardekker, 2010).
- 5: Actieve rolmodellen inzetten (LO07): internaliseer de onderzoekende houding en vaardigheden door rolmodellen in te zetten. Het gehele onderwijs zou onderzoekend gegeven moeten worden (Van der Linden, 2012). Docenten stellen (zichzelf) vragen, stellen zaken ter discussie, laten meerdere kanten van een vraagstuk zien, onderbouwen hun meningen, reflecteren met de studenten samen, zijn nieuwsgierig, oordelen niet, en staan open. Door het 'voorleven' van de onderzoekende houding is het voor studenten gemakkelijker deze houding te ontwikkelen. De onderzoekende houding kan op elk moment van de dag en in elke les worden gestimuleerd (Mulder & De Vries, z.j.).

⁴ Multiperspectiviteit: het los kunnen laten van het eigen perspectief, en het zich kunnen verplaatsen of inleven in het perspectief van een ander (Grever & Van Boxtel, 2014).

3.1.b De tweede dimensie: het toepassen van kennis of onderzoek van anderen

Het benutten van onderzoek gaat over het evidence-informed werken (LO08): bestaande kennis uit onderzoek, methodische kennis of praktijkkennis van professionals kunnen toepassen in een praktijkproces (Losse, 2018; Reekmans, Beunckens & Hendrix, 2015). Griffioen et al. (2013) pleiten voor het actief inbrengen van onderzoek in het onderwijs, omdat studenten daardoor om leren gaan met de meest actuele kennis.

Voor het benutten van onderzoek zijn de volgende vier aspecten van belang in de ontwikkeling (LO09)(Losse, 2018; Andriessen, 2014; Enthoven & Oostdam, 2014; Kallenberg et al., 2014; Reekmans et al., 2015):

- relevante kennis en informatie kunnen ontsluiten.
- verkregen kennis en informatie op waarde kunnen schatten.
- relevante kennis en informatie kunnen toepassen op de eigen situatie.
- het gebruik van kennis en informatie kunnen verantwoorden.

Evidence-informed werken sluit aan bij aspecten van de onderzoekende houding zoals: bronnen willen gebruiken, voort willen bouwen op bestaande kennis, gericht zijn op zeker willen weten en begrijpen. De gerichtheid op 'zeker weten', en het voortbouwen op bestaande kennis heeft binnen de kunsten een andere dimensie. 'Zeker weten' is in het artistieke domein geen kenmerkend begrip; zoeken en experimenteren des te meer. "Als kunstenaar wil je nieuwe ideeën vormgeven, niet aanhaken bij bestaande opvattingen" (Naharin in Algra, 2018, p.39). "Het zou een meesterlijke denkfout zijn om de veelzijdigheid van de kunst door een nieuw soort academisme te beperken" (Sonderen, 2016, p.28). Waarmee Sonderen doelt op het willen theoretiseren van processen en producten, en deze op bestaande kennis of waarheidsvinding te moeten baseren. Kunstenaars moeten echter ook de uitdaging oppakken hun kunstpraktijk te theoretiseren, en praktijkkennis te expliciteren, en beschrijven in relatie tot kennis en werkwijzen van anderen (MacDonald & McMahon, 2017).

Kennisvalorisatie is binnen de uitvoerende kunsten niet vanzelfsprekend. Het onderzoek *in* de kunsten zoals dat bestaat binnen kunstvakopleidingen, is wezenlijk anders dan het onderzoek *naar* kunsten zoals dat op universitair niveau plaatsvindt (Borgdorff, 2015). Het is dus de vraag of kennis uit die onderzoeken gebruikt kan worden in praktijkonderzoek binnen het hbo of voor innovaties van de betreffende beroepspraktijk. Losse (2018) benoemt het ontbreken van *scientific evidence*, als beroepsafhankelijk. Kunst maken is vooral kunst doen, theorie en kennis worden binnen de kunst vaak instrumenteel opgevat (Borgdorff & Sonderen, 2012). Een heleboel kennis wordt binnen een kunstvakopleiding overgedragen en opgedaan in de praktijk: dansen en choreograferen leert men niet uit de literatuur. Andersom: dat wat de literatuur eventueel beschrijft vindt heel moeilijk een weg naar het lichaam. Kennis behelst in de context van de docentenopleidingen dans, ook fysieke en artistieke praktijkkennis. Onder kennis binnen een kunstvakdocentenopleiding valt veelvuldig, praktijkkennis van de professionals ofwel *professional evidence* (Wesseling, 2012; Sonderen, 2016; Losse, 2018). Tot slot noemt Losse (2018) als bron van kennis ook, *regulatory evidence*: voorschrijvende kennis zoals vak-methodieken als bron van kennis binnen beroepsprocessen (LO08).

Evidence -informed leren werken, betekent veel oefenen aan de hand van verschillende opdrachten, in verschillende contexten. De student moet weten hoe je moet zoeken en waar informatie te vinden is, leren beoordelen wat betrouwbare en relevante bronnen zijn, weten wanneer informatie relevant is en hoe die te gebruiken is, hoe hij informatie toepasbaar kan maken, en hoe hij praktijktoepassingen kan verantwoorden en onderbouwen. Dat geldt voor alle type *evidence* die de student gebruikt (Losse, 2018; Greve et al., 2015).

Gielen (2012) benadrukt dat kennisverwerving of het verwerven van theoretische inzichten *in* de kunsten, en met name over de eigen praktijk, vooral wordt verkregen door discussie en interactie over het eigen werk. Dat geldt ook voor het de kennis die opgehaald wordt bij *professionals*. Het heeft een sterk sociaal karakter. Om kennis te verwerven, of praktijkkennis te (leren) expliciteren is het organiseren van voldoende, kwalitatieve interactie van groot belang in het kunstonderwijs (LO10).

3.1.c De derde dimensie: het uitvoeren van praktijkonderzoek

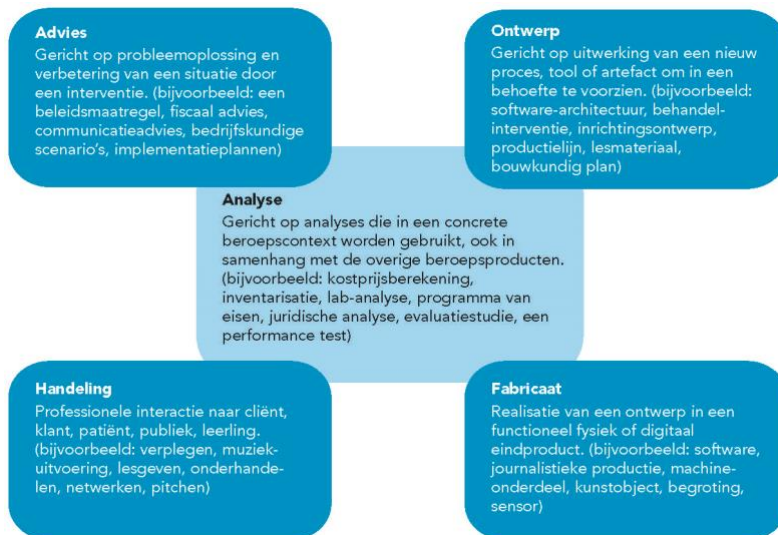
Het leren doen van onderzoek, het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek, is de derde dimensie van het onderzoekend vermogen dat een hbo-student moet verwerven. Er is sprake van onderzoeken wanneer een antwoord krijgen op een vraag belangrijk is, maar wanneer het antwoord niet ‘zo maar’ voor het grijpen ligt, en een methodische of systematische aanpak nodig heeft (Oskam, Cowan, Hoiting & Souren, 2012; Losse, 2018). Ofwel, “onderzoeken is het methodisch beantwoorden van vragen dat leidt tot relevante kennis” (Andriessen, 2014, p.34). De student moet onderzoek kunnen uitvoeren ten aanzien van een praktijkproces dat leidt tot nieuwe kennis of oplossingen, hij leert daarmee *evidence-based* werken (LO11).

Het onderzoek binnen een bacheloropleiding wordt getypeerd als een praktijkgericht onderzoek: onderzoek waarbij de vraagstelling wordt ingegeven door de beroepspraktijk en waarvan de opgedane kennis bijdraagt aan verbetering van die (eigen) beroepspraktijk (Van der Donk & Van Lanen, 2016; Verhoeven, 2016; Andriessen, 2014; Losse, 2018; Greve et al., 2015; Onderwijsraad, 2014).

Om onderzoek te kunnen doen moet de student onderzoeksvaardigheden bezitten. Dit zijn de *tools* om de onderzoekende houding vorm te geven, ofwel de vaardigheden waarmee de onderzoekende houding aan het werk gezet kan worden (Bruggink & Harinck, 2012; Harinck, 2013; Van den Herik & Schuitema, 2016; Leeman & Wardekker, 2010). Deze onderzoeksvaardigheden vormen de bouwstenen van een onderzoeksproces (Reekmans et al., 2015). Het gaat in het hbo om discipline-eigen onderzoeksvaardigheden die passen bij het beroepsproces dat studenten doorlopen. Onderzoek aan beroepsopleidingen gaat het om het kunnen onderbouwen van de stappen in het vakinhoudelijke proces van beroepsproducten (LO12) (Losse, 2018; Bruggink & Harinck, 2012; Van der Linden, 2012).

Het onderbouwen van een dergelijk vakinhoudelijk proces betekent dat een student methodische werkwijzen moet kunnen hanteren om beroepsproducten te realiseren (Andriessen, 2014; Greve et al., 2015; Losse, 2018). Het verdiepen van deze methodische werkwijzen door het inzetten van relevant onderzoek draagt bij aan verbetering van de beroepsproducten. Beroepsproducten binnen een bachelor worden door Losse (2018) verdeelt in vijf types, weergegeven in Figuur 3, waarvan er drie binnen in de opleiding centraal staan (LO12):

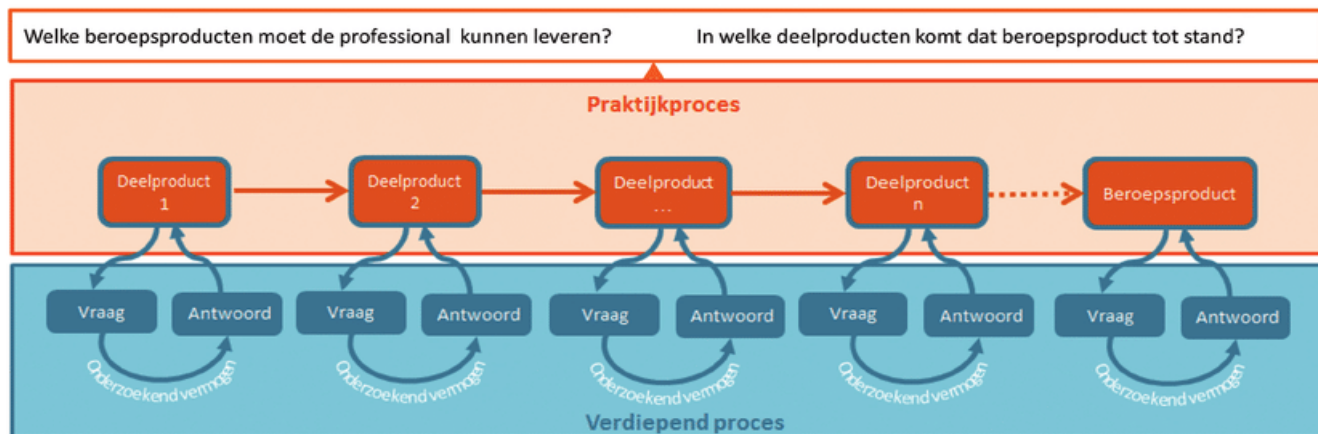
- een ontwerp: in de vorm van lesmateriaal, leerplan of projectplan
- een handeling: in de vorm van lesgeven of dans uitvoeren
- een fabricaat: een choreografie, of andere multidisciplinaire producten



Figuur 3. Typologie van beroepsproducten (Losse, 2018, p.13). Overgenomen van www.husite.nl Geraadpleegd op 15-3-2018.

Het beroepsproduct is uiteen te rafelen in een aantal praktijkprocessen, ofwel deelproducten. Deze deelproducten kunnen een impuls zijn voor deelvraagstukken. Er wordt geen genoegen genomen met ‘dat wat er voor de hand liggend is’, maar er vindt een verdiepend proces plaats waar onderzoekend vermogen voor nodig is. De rol van onderzoek is per beroepsproduct verschillend, omdat deze afhankelijk is van de methodische processen die binnen het betreffende beroepsproduct geldend zijn. De combinatie van het praktijkproces, en het verdiepende proces door inzet

van het onderzoekend vermogen, vormt een beroepsproces (Andriessen, 2014; Greve et al., 2015; Losse, 2018). In Figuur 4 worden deze processen gevisualiseerd.



Figuur 4. Visualisatie van een beroepsproces naar Losse (2018, p.24). Aangepast overgenomen van researchgate.net op 15-03-2018.

Het hangt van het beroepsproces af wat voor soort onderzoekend vermogen er nodig is (LO12)(Losse, 2018). Elk type beroepsproduct komt tot stand door discipline-eigen methodisch werken, onderzoek moet dit methodisch werken ondersteunen, zodat het ondersteunend is aan het praktisch relevant handelen (Losse, 2018; Andriessen, 2014; Van der Linden, 2012). Een opleiding kan zelf beroepsproducten ‘decomponeren’ en zo vaststellen welke deelproducten leiden tot onderzoek, en wat daarvoor nodig is (Losse, 2018; Greve et al., 2015).

Doorlopen van een onderzoekscyclus⁵

Het, min of meer, zelfstandig kunnen doorlopen van een onderzoekscyclus wordt in het werkveld genoemd als een vereiste binnen het hbo. Andriessen (2016) en Losse (2018) zetten daar vraagtekens bij, zij stellen dat dat alleen het geval is als het relevant is voor de beroepspraktijk. In ieder geval moet de student in een vroeg stadium kennismaken met het hanteren en doen van het gewenste onderzoek (Van der Linden, 2012). Op deze wijze kan de student die methodiek in een latere fase van de studie als leer- en ontwikkelmethode inzetten. Het ontwikkelen van de benodigde onderzoeksvaardigheden moet in combinatie met het praktijkproces, op het moment dat ze nodig zijn en direct toegepast kunnen worden (LO13). Aparte onderzoekscolleges worden niet aangeraden (Van der Donk & Van Lanen, 2015; Reekmans et al., 2014). Tegen het einde van de opleiding kunnen dan de beroepscompetenties centraal staan. In elk geval moet worden voorkomen dat het middel, de methodiek van het onderzoek, de belangrijkste graadmeter is van de eindbeoordeling. Daarmee wordt de student geen recht gedaan (Van de Donk & Van Lanen, 2015; Andriessen, 2016). De beroepsbekwaamheid in de afstudeerfase moet getoetst worden door meerdere beroepsauthentieke opdrachten of eindwerken, onderzoek dat bijdraagt aan die beroepsauthentieke opdracht kan er daar één van zijn. Het is een misverstand dat iedere hbo een scriptie of onderzoeksverslag moet opleveren waarmee het eindniveau van een student wordt aangetoond. Tevens heerst het beeld (nog) steeds in het hbo dat een scriptie een verslag moet zijn van een wetenschappelijk onderzoek, waarin beoordelingscriteria gehanteerd worden die de kwaliteit van het onderzoek zelf, beoordelen. Andriessen (2016) stelt echter dat kwaliteitseisen moeten worden bepaald door de eisen die ‘in het beroep gebruikelijk zijn’, en gericht moeten worden op de kwaliteit van het beroepsproduct (LO16).

Losse (2018, p. 119) benoemt als betekenisvolle criteria voor het onderzoekend vermogen in een beroepsproduct (LO16):

- het kunnen onderbouwen van keuzes in relatie tot het beroepsproduct
- het kunnen verantwoorden van de kennis die gebruikt is (welke)
- het kunnen verantwoorden van de manier waarop nieuwe gegevens verzamelt zijn
- het kunnen reflecteren op het verdiepende proces en het praktijkproces, op de kwaliteit van producten en op de eigen ontwikkeling als professional

⁵ Zie ook de afbakening in paragraaf 1.8: vaststellen van specifieke onderzoeksvaardigheden behoort niet tot de scope van dit onderzoek.

Niveau van onderzoek

De vraag wanneer onderzoek, 'goed' onderzoek is, houdt het hbo al lang in de greep. Er heerst veel verwarring, vooral over het niveau van onderzoek door studenten (Andriessen, 2016). Zoals gezegd moet onderzoek bijdragen aan een beroepsproduct. In Figuur 5 wordt het niveau van bachelor onderzoek weergegeven op basis van variabelen in methodische grondigheid en praktische relevantie. Van onderzoek door een bachelor student wordt een bescheiden relevantie en een bescheiden methodologische grondigheid vereist (LO15). Wat er onder bescheiden wordt verstaan hangt af van het opleidingsprofiel en de criteria die de opleiding vastlegt. De opleiding moeten zelf de prestatiecriteria bepalen die zij vinden passen bij de eindprestaties (Andriessen, 2016).

Als minimaal niveau wordt gesteld dat er sprake moet zijn van een heldere *chain of evidence* en *chain of reasoning*: het moet helder zijn hoe er tot de antwoorden gekomen is en op welk 'bewijs' deze gebaseerd zijn (LO14). De term grondigheid wordt als kwaliteitsaspect genoemd (Greve et al., 2015; Andriessen, 2014). Simon (2016) stelt dat voor hbo studenten ook het aantonen van de dialoog belangrijk is: grondigheid wordt medebepaald door de mate waarin de dialoog met het werkveld heeft plaatsgevonden. Een laatste kwaliteitsaspect dat van belang lijkt, is navolgbaarheid en transparantie. Het moet volkomen helder zijn waar antwoorden vandaan komen, en hoe die tot stand zijn gekomen (Verhoeven, 2016).

		Methodische grondigheid (MG)		
		Be-scheiden	Diep-gaander	Groot
Praktische relevantie (PR)	Relevant voor de situatie / opdracht-gever	BA		
	Relevant voor het vakgebied		MA	
	Relevant voor maatschap-pij en wetenschap			PhD

Figuur 5. Niveaus van onderzoek (Greve, et al., 2015, p.3). Overgenomen uit de conference paper 'Verwerven van onderzoekend vermogen in hbo-onderwijs', verkregen via researchgate.net. Geraadpleegd 26-04-2018

Samengevat: voorlopige ontwerpeisen uit het literatuuronderzoek over het onderzoekend vermogen

Vanuit de literatuur zijn de volgende (voorlopige) ontwerpeisen opgesteld. De ontwerpeisen blijven herkenbaar in het verdere data reductieproces door de code LO (literatuur onderzoekend vermogen).

De leerlijn leidt tot het hebben van een onderzoekende houding, het kunnen benutten van relevante kennis, en het kunnen uitvoeren van praktijkonderzoek	LO01
De leerlijn draagt bij aan het ontwikkelen van de onderzoekende houding als basishouding voor een professional in de praktijk: een open, kritische, creatieve en ontwikkelingsgerichte houding	LO02
Om de onderzoekende houding te ontwikkelen wordt ingezet op bewustwording van die houding door zelfevaluatie en interactie met studenten en docenten	LO03
Om de onderzoekende houding te ontwikkelen wordt ingezet op reflecterende, interactieve en ontwikkelingsgerichte <i>feedback</i>	LO04
Activiteiten dragen bij aan aspecten van de onderzoekende houding door voorbeelden van- en confrontaties met elementen die van belang zijn (bijvoorbeeld sprekers met verschillende perspectieven, observaties met modellen, lezen van verschillende bronnen)	LO05
Leren onderzoek doen moet gepaard gaan met ontwikkeling van het reflectief vermogen door inzetten van intervisie- of coachingstrajecten.	LO06
Het onderwijs wordt onderzoekend ingericht: docenten tonen voorbeeldgedrag, zij laten studenten in de dagelijkse praktijk zien en ervaren wat een onderzoekende houding is	LO07
De leerlijn draagt bij aan het kunnen benutten van kennis en onderzoek: de student leert <i>evidence informed</i> werken, waarbij <i>evidence; scientific, professional</i> of <i>regulational</i> van aard kan zijn. Het kunnen expliciteren of 'ophalen' van praktijkkennis (<i>professional evidence</i>) heeft hierin bijzondere aandacht nodig.	LO08

De student moet bronnen kunnen vinden, en beoordelen, informatie toepasbaar kunnen maken, en toepassingen kunnen onderbouwen en verantwoorden	LO09
Er is binnen de leerlijn ruimte voor voldoende kwalitatieve interactie om tot kennisconstructie te komen	LO10
De leerlijn leidt tot het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek	LO11
Het praktijkonderzoek wordt gekoppeld aan beroepsproducten waarvan de praktijkprocessen door onderzoek verdiept worden (handeling, fabricaat of ontwerp), dit bepaalt de onderzoeksmethodiek die geleerd en gehanteerd moet worden	LO12
Onderzoeksvaardigheden die een student nodig heeft om het beroepsproces te verdiepen worden vroeg in de opleiding aangeleerd en direct toegepast	LO13
Kwaliteitscriteria worden door de opleiding zelf vastgesteld: systematisch, grondig, navolgbaar, transparant en in duidelijke interactie met het werkveld, lijken belangrijk om de kwaliteit van onderzoek vast te stellen. Er moet sprake zijn van een heldere <i>chain of evidence</i> en <i>chain of reasoning</i> .	LO14
Onderzoek moet relevant zijn voor de situatie of de opdrachtgever en kent een bescheiden methodische grondigheid.	LO15
Het onderzoek moet bijdragen aan de kwaliteit van het beroepsproduct, beoordeling van onderzoek moet gaan over de samenhang tussen onderzoek en beroepsproduct. Criteria: het kunnen onderbouwen van keuzes, kunnen verantwoorden van gebruikte kennis, kunnen verantwoorden van de dataverzameling, kunnen reflecteren op de werkwijze en betekenis van het onderzoek voor het beroepsproduct en de professionele ontwikkeling.	LO16

3.2 Synthese: literatuurstudie naar een leerlijn 'onderzoekend vermogen'

In deze paragraaf staat de tweede deelvraag centraal: Wat zijn kenmerken van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' in het hbo? De kennis die beschikbaar is over het ontwerpen van een leerlijn wordt in deze paragraaf beschreven. Onderaan de paragraaf worden voorlopige ontwerpeisen weergegeven.

"Een leerlijn is een beredeneerde opbouw van tussendoelen en inhouden leidend naar een einddoel" (Strijker, 2010, p.7). Een leerlijn is een belangrijk instrument voor de verschillende partijen in het onderwijs om een leerroute zichtbaar te maken naar de eindcriteria die behaald moeten worden (LL223) (Wijngaards-de Meij et al., 2018). Vanuit het standpunt van een student betekent een leerlijn "een opzet van het onderwijs waarin de student zo min mogelijk overlap, breuken of lacunes in zijn/haar leerproces ervaart" (LL207) (Huber, 2004, p.10). Tot op heden ontbreekt in veel opleidingen een leerlijn 'onderzoekend vermogen' (Rijksoverheid, 2015; Van der Kolk et al., 2012). Tevens is er weinig onderzoek naar gedaan, "hbo's hebben op dit moment nog maar weinig directe steun vanuit de theorie bij het ontwerpen van onderzoeksonderwijs" (Greve et al., 2015, p.4).

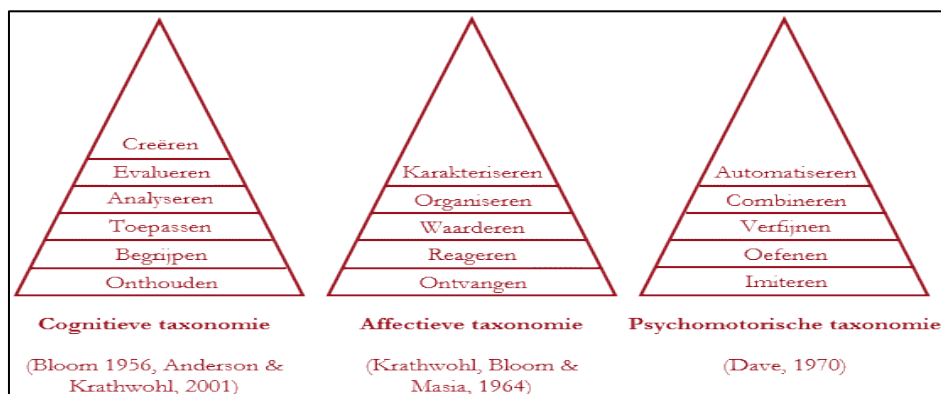
Een leerlijn 'onderzoekend vermogen' zou verbonden moeten zijn met de inhoudelijke beroepsvoorbereiding vanaf de bachelorfase van de opleiding. Een geïsoleerde leerlijn moet de concurrentie in studiepunten aangaan en staat gemakkelijk los van de praktijk. Een leerlijn onderzoek moet onderzoekscompetenties en beroepscompetenties verbinden, zodat op beide vlakken naar de eindkwalificaties wordt toegewerkt. Het zou als een rode draad door het curriculum moeten lopen, waarbij de aanpak van het leren onderzoek doen cyclisch zou moeten zijn, en in een doorlopende lijn steeds moeten terugkomen (LL200) (Boomgaard, 2012; Van der Kolk et al., 2012; Bruggink & Harinck, 2012; Visser-Wijnveen, 2013; Van der Linden, 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2015). Een leerlijn 'onderzoekend vermogen' moet deel uit maken van de gehele beroepsontwikkeling. Aparte leerlijnen, modules of onderzoekscolleges staan al snel los van de beroepsontwikkeling, en worden door studenten niet als toegevoegde waarde erkent, ze werken eerder demotiverend. (Van der Linden, 2012; Reekmans et al., 2014; Van der Donk & Van Lanen; 2015). Greve et al. (2015) spreken ook wel over een leerlint, in plaats van een leerlijn, omdat onderwijs rondom het onderzoekend vermogen, zich als een lint moet bewegen door alle onderwijseenheden heen (LL201).

3.2.a Voorwaardelijke stappen in het ontwerpproces van een leerlijn

In de startfase van het ontwerpproces wordt geadviseerd de volgende stappen te doorlopen:

Stap 1: Bij aanvang van het ontwerpen van een leerlijn moet er gestart worden met het beschrijven van een heldere opleidingsvisie op het onderzoekend vermogen (LL202). Tevens moet er een inventarisatie gedaan worden van de onderzoekscompetenties die er bereikt moeten worden. Dit gebeurt op basis van het bestaande beroepscompetentieprofiel (LL203). Hieraan mogen geen nieuwe competenties als eindkwalificaties toegevoegd worden (Van der Donk & Van Lanen, 2015; Van der Kolk et al., 2012). Tevens moet worden opgenomen de *body of knowledge en skills*, beroeps specifieke kennis en vaardigheden die een student nodig heeft om onderzoek in de beroepscontext te kunnen uitvoeren (LL204) (Griffioen et al., 2013; Losse, 2018). Het houdingsaspect is daar een wezenlijk onderdeel van (Van der Kolk, 2012; Reekmans et al., 2014, Losse; 2018).

Stap 2: Vanuit de deze beschrijvingen van het eindniveau moeten docenten, samen, de leerdoelen per leerjaar vaststellen (LL205) (Losse, 2018; Van der Donk & Van Lanen, 2015). Het gebruik van een taxonomie kan behulpzaam zijn in het komen tot operationele doelstellingen (Valcke, 2010). De cognitieve taxonomie van Bloom wordt veelvuldig gebruikt bij het ontwerpen van onderwijs. Omdat de onderzoekende houding een basishouding is om het onderzoekend vermogen te ontwikkelen, is het gebruiken van een affectieve taxonomie tevens van belang (Reekmans et al., 2014). In Figuur 6 wordt de, door Anderson en Krathwohl, bewerkte taxonomie van Bloom weergegeven uit 2001. De affectieve taxonomie van Krathwohl, Bloom en Masia uit 1964, wordt tevens weergegeven in Figuur 6. De psychomotorische taxonomie wordt buiten beschouwing gelaten. Bij het vaststellen van de leerdoelen per niveau is het van belang bij de eindcriteria te beginnen en via *backward chaining*, van het einde naar het begin redenerend, te werk te gaan om zeker te weten dat de eindcriteria worden bereikt.



Figuur 6. De cognitieve en affectieve taxonomie. Overgenomen van <http://www.toetsen-beoordelen.nl/afbeeldingen-cognitieve-affectieve-en-psychomotorische-taxonomie/> op 30-01-2018.

Stap 3: Het is aan te bevelen een review te doen van alle module wijzers en een analyse te maken van het bestaande onderwijs. Bestaande programmaonderdelen kunnen vervolgens benut en verrijkt worden om de gestelde doelen en criteria te behalen (LL206). Voor ontbrekende doelen en aspecten in het bestaande onderwijs zullen nieuwe onderwijseenheden of activiteiten binnen bestaande onderwijs ontworpen moeten worden (Van der Kolk, 2012; Reekmans et al, 2014; Van der Donk & Van Lanen, 2015).

3.2.b Didactische ontwerpregels voor een leerlijn 'onderzoekend vermogen'

Er zijn uit de literatuur een aantal didactische ontwerpprincipes te beschrijven. De elf didactische ontwerpregels van Van der Donk & Van Lanen (2015) werden als richtlijn gebruikt bij het beschrijven, omdat dit een van de weinige bronnen is waarin richtlijnen voor het ontwerpen van een leerlijn beschreven zijn. Van der Donk & Van Lanen worden in bronnen regelmatig aangehaald als voorbeeld in het ontwerpen van een leerlijn. De richtlijnen zijn aangevuld met vergelijkbare, relevante gegevens uit anderen bronnen.

Ontwerpregel 1: Er moet sprake zijn van een verticale samenhang (LL207).

De leerlijn bestaat uit een doorlopende lijn van doelen en inhouden van studiejaar een naar vier. Orderingsprincipes kunnen cursorisch, thematisch of concentrisch zijn. Hierin zijn twee ontwerpprincipes van Sluijsmans (2008) van belang: de toename in moeilijkheid die vooral bepaald wordt door de complexiteit van de taak, en de mate van ondersteuning die geleidelijk afneemt. Onder ondersteuning wordt verstaan; de mate waarin de studenten terug kan vallen op bijvoorbeeld hulpbronnen, begeleiding, voorgestructureerde opdrachten, en uitgewerkte voorbeelden. Door te variëren in de mate van moeilijkheid en ondersteuning kunnen deelaspecten geoefend worden zonder de gehele taak uit het oog te verliezen (LL209, LL210).

Ontwerpregel 2: Er moet sprake zijn van een horizontale samenhang: per studiejaar of leereenheid, module of andere onderwijsclustering moeten activiteiten op elkaar afgestemd zijn (LL215). Dit betreft niet alleen de onderwijsinhoud, of de doelen die behaald moeten worden, maar ook de gehanteerde werkvormen, wijze van begeleiden, en bijvoorbeeld soorten opdrachten. Eenzijdigheid voor de student moet voorkomen worden (Losse, 2018).

Ontwerpregel 3: De leerlijn kent herhaling of toepassing in verschillende contexten (LL212). Dit leidt tot decontextualisatie van de onderzoekskennis, attitudes en vaardigheden, waardoor transfer bevorderd wordt en verworven kennis, attitudes en vaardigheden breder toepasbaar kunnen worden (Reekmans et al., 2014).

Ontwerpregel 4: Er moet sprake zijn van toenemende zelfsturing (LL213). Dit houdt in dat:

- de student steeds meer autonoom wordt in de keuze van het onderwerp van onderzoek, dit wordt genoemd als belangrijk voor de motivatie (Donche & Struyf, 2008).
- de student minder ondersteuning nodig heeft bij het opzetten en uitvoeren van een onderzoek.
- zelfstandiger de richtlijnen bepaald van een onderzoek.
- zelfstandiger kan plannen en beoordelen, zowel het eigen werk als dat van anderen.

Ontwerpregel 5: De leerlijn moet zichtbaar zijn in het opleidingscurriculum (LL222). Onderzoeksactiviteiten worden beschreven in opleidingsmaterialen, zoals studiegidsen en modulebeschrijvingen en worden als zodanig benoemd in andere opleidingsactiviteiten (Van der Kolk et al., 2012).

Ontwerpregel 6: Binnen een leerlijn zouden studenten, docenten moeten ontmoeten in verschillende rollen (LL214). Succesvol onderzoek vraagt een positief klimaat binnen het onderwijs ten aanzien van onderzoek, en ondersteuning door ervaren docenten (Harinck, 2013; Snoeren, 2013). Studenten blijken volgens Van der Linden (2012) behoefte te hebben aan docenten die een onderzoekende houding 'voorleven': een kritische docent die duidelijk maakt waar hij zijn opvattingen en meningen op baseert. Tegelijk is deze docent in staat studenten uit te dagen tot een kritische houding, en stuurt hij bijvoorbeeld aan op het kunnen onderbouwen van meningen en ervaringen met steekhoudende argumenten. Docenten moeten in het aanleren en begeleiden van een onderzoekende houding en onderzoeksvaardigheden verschillende rollen innemen. Docerend: de docent reikt vaardigheden aan en begeleid het leerproces. De expert: de docent acteert als expert in het werkveld. De docent als begeleider van onderzoeksprocessen waarin de rol van docent en expert samenvalt. De docent als inspirator en motivator voor de studenten op het gebied van onderzoek, hij zet actief aan tot het doen van onderzoek. De docent als partner in een onderzoeksproces met studenten. En tot slot de docent als rolmodel die laat zien wat het betekent om onderzoek te doen (Visser-Wijnveen, Van Driel, Van der Rijst, Verloop & Visser, 2010).

Ontwerpregel 7: Zoals in paragraaf 3.1 al gebleken is: het beroep moet het uitgangspunt voor de leerlijn vormen (LL208) (Greve et al., 2015; Andriessen, 2014; Losse, 2018; Van der Donk & Van Lanen, 2015; Andriessen et al., 2010; Kallenberg et al., 2014; Tack & Vanderlinde, 2016). Onderzoek moet plaatsvinden om de ontwikkeling in de beroepspraktijk, en daarmee de beroepsproducten, te ondersteunen (Losse, 2018). Specifieke onderzoekskennis- of vaardigheden kunnen apart aangeboden worden maar altijd in relatie met de beroepspraktijk, en moeten zo snel mogelijk geoefend worden in de beroepspraktijk. Een geïntegreerde leerlijn heeft de voorkeur (Van der Linden, 2012; Andriessen, 2014).

Ontwerpregel 8: Wanneer praktijkonderzoek plaatsvindt worden er concrete leerervaringen opgedaan, er is sprake van actieve kennisconstructie waarin sociale interactie nodig is voor betekenisgeving aan de verworven kennis (Donche & Struyf, 2008; Enthoven & Oostdam, 2014). Er moeten in de leerlijn voldoende mogelijkheden ingebouwd worden voor een dergelijk interactie (LL216). Bij het aanleren van onderzoeksvaardigheden blijkt *peerfeedback* door studenten de belangrijkste werkvorm te zijn die tot ontwikkeling leidt (Winter, 2016).

Ontwerpregel 9: De leerlijn zou *self-efficacy* moeten bevorderen: het geloof en vertrouwen in eigen kunnen omdat dat noodzakelijk is voor het verduurzamen van de onderzoekscompetenties (LL217). Er moet een mogelijkheid zijn voor differentiatie, de opleiding moet rekening houden met verschillen tussen studenten, waardoor op een passend niveau en tempo gewerkt kan worden (LL218) (Sluismans, 2008). Er moet tijd en gelegenheid zijn om te experimenteren en fouten te maken. Een afrekencultuur moet voorkomen worden (LL219) (Losse, 2018; Van der Kolk et al., 2012).

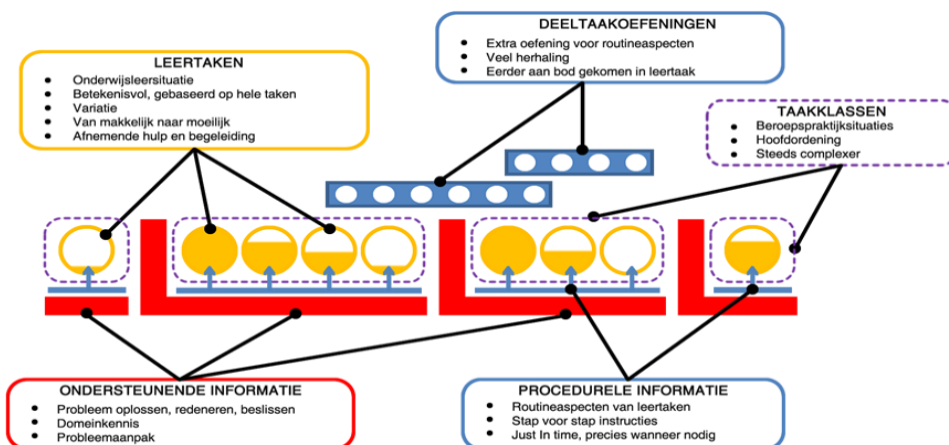
Ontwerpregel 10: De leerlijn moet in zekere mate aandacht hebben voor taal: kennis, denken en taal zijn met elkaar verbonden. Er moet aandacht zijn voor het leren argumenteren, onderbouwen van beweringen, weergeven van observaties en gesprekken en teksten schrijven in verschillende vormen (LL220).

Ontwerpregel 11: De begeleiding en beoordeling binnen de leerlijn moet afgestemd zijn op de doelen die behaald moeten worden. Leren en beoordelen moeten verbonden zijn (LL221).

Ontwerpmodel

Onderzoeksvaardigheden zijn complexe vaardigheden die wellicht elk afzonderlijk aangeleerd moeten worden, maar in onderling verband geoefend moeten worden (Griffioen et al., 2013). Uit verschillende onderzoeken blijkt volgens Greve et al. (2015) dat studenten het meest gemotiveerd raken voor het meemaken of doen van complete onderzoeksopdrachten, hoe klein deze ook zijn. Studenten verwerven hiermee het beste een onderzoekende houding en een conceptuele kennisbasis (LL210). Greve et al. (2015) pleiten voor het hanteren van het *four component instructional design*, het 4C/ID model van Van Merriënboer en Kirchner (2013), bij het ontwerpen van een leerlijn. Dit model werd ontwikkeld als ontwerpmodel voor complexe vaardigheden. Het model is gebaseerd op de volgende vier principes die in Figuur 7 worden verbeeld.

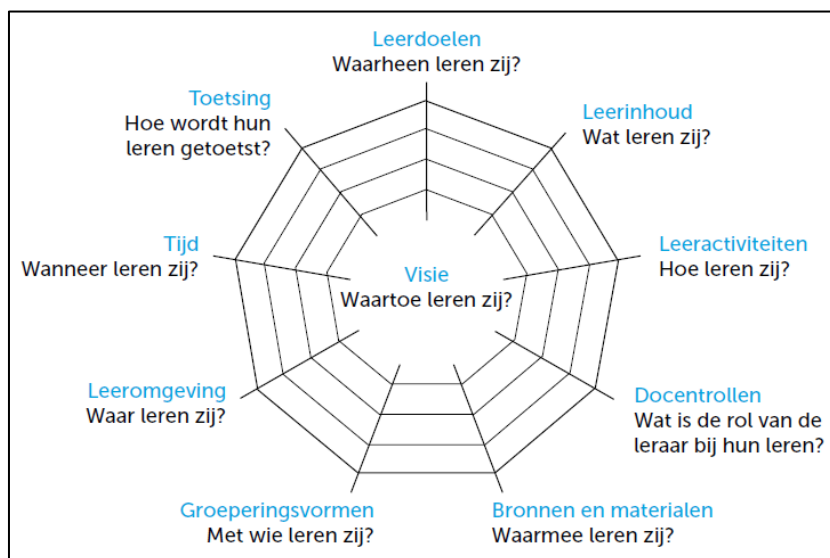
- 1: Er is sprake van een geïntegreerd curriculum waarin authentieke beroepstaken de ruggengraat vormen (LL208). Deze worden geordend van eenvoudig naar complex. Leertaken met eenzelfde moeilijkheidsgraad vallen onder dezelfde 'taakklasse'. Er is sprake van een afname in begeleiding afhankelijk van de herhaling binnen eenzelfde taakklasse, of de toegenomen vaardigheid van een student. Leertaken worden gevarieerd, zodat transfer van kennis en vaardigheden kan plaatsvinden (LL212).
- 2: Er is sprake van ondersteunende informatie voor taken die niet geautomatiseerd hoeven te worden, deze informatie of ondersteuning blijft beschikbaar en toegankelijk.
- 3: Er is sprake van procedurele informatie wanneer een student *just-in-time* informatie, of instructie, nodig heeft over een taak die (min of meer) geroutineerd kan worden. De informatie verdwijnt ook weer zo gauw een student 'het kan' (LL210).
- 4: Deeltaakoefeningen omvatten de taken die extra of aparte oefening nodig hebben om een deeltaak te kunnen uitvoeren en ervoor te zorgen dat deze routine worden. Deze deeltaak wordt dan als het ware 'uit' de authentieke taak gelicht. Het blijft echter van belang dat de relatie met de beroepstaak in beeld blijft, studenten moeten blijven weten 'waar ze het voor doen' (LL209). Wanneer vaardigheden geroutineerd zijn, blijven er in de authentieke taak meer cognitieve bronnen beschikbaar voor complexere taken zoals bijvoorbeeld reflecteren, redeneren, en het beoordelen van kwaliteit van het werk.



Figuur 7. 4C/ID model van Van Merriënboer en Kirchner (2013). Overgenomen van ovionderwijs.com/1_5_1.php op 25-03-2018

Het curriculaire spinnenweb

Bij het beschrijven van het onderwijs op wordt het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009) ingezet. Het spinnenweb zegt iets over de verschillende aspecten die van belang zijn bij het ontwerpen van onderwijsseenheden en maakt zichtbaar hoe de verschillende aspecten zijn verbonden met elkaar, en elkaar beïnvloeden. Het spinnenweb zal ingezet worden als model bij de beschrijvingen van de leerlijn en onderwijsmodules. Dit draagt bij aan de verticale en horizontale afstemming van leerlijn en onderwijs, omdat er gesproken wordt over dezelfde eenheden. In Figuur 8 wordt het spinnenweb weergegeven.



Figuur 8. Het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009). Aangepast overgenomen van magazines.slo.nl op 21-01-2018.

Samengevat: voorlopige ontwerpeisen uit het literatuuronderzoek over het ontwerpen van leerlijnen

Vanuit de literatuur zijn de volgende (voorlopige) ontwerpeisen opgesteld. De ontwerpeisen blijven herkenbaar in het verdere data reductieproces door de code LL (literatuur leerlijn).

Het leren doen van onderzoek is verbonden met de inhoudelijke beroepsontwikkeling en kent een cyclisch karakter	LL200
De leerlijn loopt als een leerlint door het gehele curriculum heen	LL201
De leerlijn wordt gebaseerd op een heldere, beschreven visie op onderzoekend vermogen	LL202
De leerlijn start met een heldere beschrijving van de vereiste competenties vanuit het bestaande beroepsprofiel, en beschrijft aan de hand hiervan de opleidingsspecifieke eindcriteria voor het onderzoekend vermogen	LL203
De leerlijn start met een beschrijving van de beroepsspecifieke attitude, kennis en vaardigheden die een student nodig heeft om het onderzoekend vermogen te kunnen inzetten in context gebonden situaties	LL204
De leerlijn moet beschrijvingen bevatten van de criteria die er per leerjaar worden gesteld, op basis van een relevante taxonomie	LL205
In het ontwerp sluit de leerlijn aan bij bestaande modules die eventueel verrijkt worden, en beschrijft nieuwe modules voor ontbrekende aspecten	LL206
De leerlijn kent een verticale samenhang, doelen en inhouden zijn op elkaar afgestemd waardoor de student geen overlap of lacunes ervaart in zijn leerroute	LL207
Authentieke beroepstaken staan centraal in de leerlijn	LL208
De complexiteit van taken neemt in de loop van de studie toe, maar vanaf de start heeft de student zicht op de gehele taak: deeltaakoefeningen worden ingezet voor vaardigheden die een zekere routinematigheid kennen en vaker terugkomen	LL209
De begeleiding (van docent, en materiaal) is afgestemd op de behoefte van de student en taak, en neemt in de loop van de studie af	LL210
De student komt meerdere malen in aanraking met een gehele onderzoekstaak	LL211
Met de leertaken in de leerlijn wordt gevarieerd, de leerlijn kent herhalingen of toepassingen in verschillende contexten zodat verworven attitudes, kennis, en vaardigheden transferabel en toepasbaar zijn	LL212

Er is binnen de leerlijn in toenemende mate sprake van zelfsturing; de student maakt autonome keuzes en kan in toenemende mate zelfstandig handelen, en werk beoordelen	LL213
De student wordt, tijdens de opleiding, geconfronteerd met verschillende rolmodellen van docenten in relatie tot onderzoekend vermogen: rolmodel in een onderzoekende houding en onderzoek doen, expertrol, docentenrol, begeleidersrol, activerende motivator, partner in onderzoek.	LL214
De leerlijn kent een horizontale samenhang per leerjaar die gericht is op onderlinge afstemming en afwisseling	LL215
De leerlijn is gebaseerd op de visie dat kennis een sociaal karakter heeft; er is aandacht in de leerlijn voor sociale interactie om door middel van reflectie tot kennisconstructie te komen	LL216
De leerlijn bevordert self-efficacy: het vertrouwen in de eigen competenties	LL217
De leerlijn kent mogelijkheden voor differentiatie om aan te kunnen sluiten bij verschillende niveaus van studenten	LL218
De leerlijn biedt ruimte voor experimenteren, de begeleiding is gericht op stimuleren en bevorderen, niet op afrekenen	LL219
De leerlijn heeft aandacht voor taal als verbinder van kennis en denken, en als middel tot communicatie in de zin van onderbouwen, argumenteren en verslag doen (mondeling en schriftelijk)	LL220
In de leerlijn zijn toetsen en leren verbonden, en zijn begeleiding en beoordeling afgestemd op de te behalen doelen	LL221
De leerlijn moet zichtbaar zijn in het curriculum; onderzoeksactiviteiten moeten beschreven worden in opleidingsmaterialen en benoemd worden in activiteiten	LL222
De leerlijn moet zo beschreven worden, in tussendoelen en inhoud, dat de leerroute zichtbaar wordt, die leidt tot het behalen van de eindcriteria	LL223

3.3 Eisen en kaders ten aanzien van het hbo-niveau van het onderzoekend vermogen

Bij het ontwerpen van een leerlijn is het van belang te weten wat de kaders zijn ten aanzien van het eindniveau, omdat een leerlijn moet aansluiten bij het gewenste landelijke beroeps- en competentieprofiel, en zodat er beredeneerd kan worden welke stappen daartoe moeten leiden (Van der Kolk et al., 2012; Van der Donk & Van Lanen, 2015; Andriessen, 2014, 2016; Losse, 2018).

Er wordt in deze paragraaf antwoord gegeven op deelvraag drie: 'waar moet een leerlijn aan voldoen om het gewenste eindniveau, ten aanzien van het onderzoekend vermogen van een hbo kunstvakdocent-student in Nederland, te bereiken?'. Alle relevante gegevens zijn samengevoegd en herschreven naar ontwerpeisen (bijlage U), deze zijn onderaan de paragraaf weergegeven.

Supra-niveau: Dublin descriptor

Op supra-niveau worden de eisen ten aanzien van het onderwijs voor een bachelor student beschreven in de Dublin descriptor⁶ (2004). De definitie van het begrip 'onderzoek' wordt in de Dublin descriptor als volgt beschreven: *"The word 'research' is used to cover a wide variety of activities, with the context often related to a field of study; the term is used here to represent a careful study or investigation based on a systematic understanding and critical awareness of knowledge. The word is used in an inclusive way to accommodate the range of activities that support original and innovative work in the whole range of academic, professional and technological fields, including the humanities, and traditional, performing, and other creative arts. It is not used in any limited or restricted sense, or relating solely to a traditional 'scientific method'" (Dublin Descriptor, 2004, p.3).*

In Kader (2) worden de Dublin descriptor weergegeven. Deze Dublin descriptor vormen de eindtermen voor bacheloropleidingen aan hogescholen in Europa. Competentieprofielen zoals die in het Nederlandse onderwijssysteem worden gehanteerd zijn hiervan afgeleid. Er zou dus gesteld kunnen worden dat deze de Dublindescriptor op macroniveau reeds geborgd zijn. FHK vraagt desalniettemin een verantwoording van het aangeboden onderwijs, in relatie tot deze descriptor.

⁶ Eindtermen voor bachelor en masterstudies aan hogescholen en universiteiten in Europa

De bachelor student:

- heeft aantoonbare kennis en inzicht van een vakgebied, waarbij wordt voortgebouwd op het niveau bereikt in het voortgezet onderwijs en dit wordt overtroffen; functioneert doorgaans op een niveau waarop met ondersteuning van gespecialiseerde handboeken, enige aspecten voorkomen waarvoor kennis van de laatste ontwikkelingen in het vakgebied vereist is (kennis en inzicht)
- Is in staat om zijn/haar kennis en inzicht op dusdanige wijze toe te passen, dat dit een professionele benadering van zijn/haar werk of beroep laat zien, en beschikt verder over competenties voor het opstellen en verdiepen van argumentaties en voor het oplossen van problemen op het vakgebied (toepassing kennis en inzicht).
- Is in staat gegevens te verzamelen en interpreteren (meestal op het vakgebied) met het doel een oordeel te vormen dat mede gebaseerd is op het afwegen van relevante sociaalmaatschappelijke, wetenschappelijke of ethische aspecten (oordeelsvorming).
- Is in staat om informatie, ideeën en oplossingen over te brengen op publiek bestaande uit specialisten of niet – specialisten (communicatie).
- Bezit de vaardigheden die noodzakelijk zijn om een vervolgstudie die een hoog niveau van autonomie veronderstelt aan te gaan (leervaardigheden).

Kader 2. Dublin descriptoren, overgenomen van <https://www.nvao.net/actueel/publicaties/documenten-nederlands-kwalificatieraamwerk-hoger-onderwijs>, geraadpleegd op 17-11-2017

Macroniveau: set van competenties

Op macroniveau is in maart 2018 een nieuwe set van competenties gevalideerd. De competentie onderzoekend vermogen is nieuw toegevoegd en het aantal gedragsindicatoren op het gebied van onderzoeksvaardigheden is verzevoudigd ten opzichte van de voorgaande set van competenties. In Kader 3 worden de competenties en gedragsindicatoren weergegeven die betrekking hebben op het onderzoekend vermogen in de nieuwe set van competenties. Deze set is het uitgangspunt voor de sturing van het onderwijs en uitgangspunt voor de accreditatie. Tevens is het een uitgangspunt voor de onderlinge consultatie tijdens de *peerreviewsessies* die onderdeel zijn van het kwaliteitsbeleid voor de kunstvakdocentenopleidingen.

Competentie 1: Artistiek vermogen: De docent dans heeft een coherente artistieke visie van waaruit hij artistieke processen en producten realiseert. Hiermee inspireert en begeleidt hij lerenden in hun persoonlijke artistieke ontwikkeling.

Gedragsindicator 1: de beginnend docent dans onderzoekt als danskunstenaar persoonlijke fascinaties en bronnen in verschillende contexten en geeft zijn visie vorm in artistieke concepten, bewegingsmateriaal en choreografieën.

Competentie 3: Interpersoonlijk: De kunstvakdocent beschikt over een breed spectrum aan communicatieve kennis en vaardigheden. Daarmee brengt hij, vanuit zijn ambassadeurschap voor de kunsten, effectieve interacties en samenwerkingsvormen tot stand in verschillende beroepscontexten.

Gedragsindicator 1: de beginnend docent dans hanteert relevante communicatiemethoden, -technieken en –strategieën en toont inzicht in zijn communicatieve vaardigheden.

Gedragsindicator 2: de beginnend docent dans beargumenteert zijn artistieke, pedagogische en didactische keuzes mondeling en schriftelijk en zet deze vaardigheid op effectieve wijze in.

Competentie 5: Kritisch-reflectief en onderzoekend vermogen: De docent dans komt door reflectie en onderzoek tot inzicht en kennis voor zijn functioneren als professional. Hij zet zijn onderzoeksvaardigheden in om lerenden te stimuleren bij de ontwikkeling van een onderzoekende houding en te begeleiden bij het doen van eenvoudig praktijkonderzoek.

Gedragsindicator 1: de beginnend docent dans reflecteert doelbewust en/of systematisch op zijn ontwikkeling als professional en maakt daarbij gericht gebruik van verschillende vormen van *feedback*.

Gedragsindicator 2: de beginnend docent dans formuleert voor zijn kunsteducatieve praktijk relevante onderzoeksvragen.

Gedragsindicator 3: de beginnend docent dans verzamelt, analyseert en interpreteert data en/of literatuur op het terrein van kunst en educatie op een systematische manier en trekt op grond hiervan conclusies.

Gedragsindicator 4: de beginnend docent dans onderbouwt en benut de resultaten van (zijn) onderzoek voor de ontwikkeling van beroepsproducten die een bijdrage leveren aan een relevant vraagstuk.

Gedragsindicator 5: de beginnend docent dans stimuleert een onderzoekende houding bij lerenden en begeleidt deze bij eenvoudig (artistiek) onderzoek.

Gedragsindicator 6: de beginnend docent dans gebruikt praktijkervaringen en (praktijk)onderzoek voor een duurzame ontwikkeling van zijn beroepsvisie en professionaliteit.

Kader 3. Relevante competenties en gedragsindicatoren voor kunstvakdocent dans ten aanzien van onderzoek, handmatig overgenomen uit Beroepsprofielen en Opleidingsprofielen (KVDO, 2018).

Macroniveau: gedragscodes voor onderzoek in het hbo.

Voor het onderzoek dat plaatsvindt binnen hbo's zijn in 2010 gedragscodes opgesteld door de 'Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo'. Deze gedragscodes zeggen iets over het gedrag dat er verwacht

wordt van onderzoekers tijdens het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen de context van het hbo-onderwijs. Van studenten wordt “tijdens de opleiding niet verwacht dat zij zich al volledig aan de gedragscode kunnen houden, maar wel dat zij handelen in de geest van de code” (Andriessen et al., 2010, p.3). In Kader 4 worden de gedragscodes weergegeven.

1. Onderzoekers aan het hbo dienen het professionele en maatschappelijke belang.

Zij leveren een bijdrage aan de professie en het betreffende beroepenveld en zetten zich in voor het publieke belang. Zij richten zich op relevante thema's en problemen uit de beroepspraktijk en op creatieve, innovatieve en toepasbare oplossingen voor de praktijk. Ze leveren een bijdrage aan kennis- en theorieontwikkeling, stimuleren kenniscirculatie naar praktijk en onderwijs en streven ernaar resultaten toegankelijk te maken volgens de principes van Open Access.

2. Onderzoekers aan het hbo zijn respectvol.

Zij houden rekening met rechten, belangen, privacy, zienswijzen, opvattingen, theorieën en methoden van betrokkenen en van collega-onderzoekers. Ze leven de regelgeving en protocollen na die in het vakgebied gelden voor het doen van onderzoek. Als onderzoek met mensen of dieren enig risico oplevert, moet het belang van het onderzoek het nemen van dat risico rechtvaardigen. In dat geval wordt externe deskundigen om advies gevraagd.

3. Onderzoekers aan het hbo zijn zorgvuldig.

Zij nemen meerdere wetenschapsopvattingen en daarmee samenhangende vormen van onderzoek in overweging, de beschikbare onderzoeksmethoden en de methodologische regels die daarbij horen, alsook de onderzoeks- en beroepsethiek en de waarden die binnen het vakgebied gelden. Ze maken gebruik van reeds beschikbare kennis uit praktijk en wetenschap. Zij rapporteren juist, compleet, nauwkeurig en navolgbaar. Zij nemen in overweging de wenselijkheid de data zorgvuldig te bewaren en zorgen dat de intellectuele eigendomsrechten van data, resultaten en innovaties goed zijn geregeld.

4. Onderzoekers aan het hbo zijn integer.

Zij zijn kritisch ten aanzien van in de praktijk gehanteerde opvattingen en probleemdefinities, onafhankelijk in hun methodische keuzes en eerlijk over de bronnen die ze gebruiken. Ze zijn aanspreekbaar op hun gedrag tijdens het uitvoeren van onderzoek, autonoom in hun analyses en onpartijdig in hun rapportages.

5. Onderzoekers aan het hbo verantwoorden hun keuzes en gedrag.

Zij verantwoorden zich over de relevantie van het gekozen thema, de keuze van het onderzoeks-ontwerp en gehanteerde methoden en de beperkingen daarvan, de zorgvuldigheid van de uitvoering, de onderbouwing van de conclusies, de gehanteerde bronnen, de implementatie in de praktijk alsmede de doorwerking in het onderwijs.

Kader 4. Gedragscodes hbo, handmatig overgenomen uit: Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo (Andriessen et al., 2010)

Macroniveau: kaders voor accreditatie door de NVAO ten aanzien van hbo-onderwijs

Op macroniveau zijn voor de DNSE de kaders van de Nederlands Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) relevant. Door deze mee te nemen in het ontwerpen van een leerlijn wordt geborgd dat het onderwijs voldoet aan de criteria die daar door de NVAO worden gehanteerd tijdens de accreditatie. Van de uitgebreide standaarden set uit het Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland (NVAO, 2016) werden zeven standaarden geselecteerd als zijnde relevant voor het ontwerp van de leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ (Kader 5). De standaarden die niet werden meegenomen betreffen kaders rondom docententeam, kwaliteitszorg, aantonen van gerealiseerde eindresultaten, en huisvesting en materiele voorzieningen.

Standaard 1: De beoogde leerresultaten passen bij het niveau en de oriëntatie van de opleiding en zijn afgestemd op de verwachtingen van het beroepenveld, het vakgebied en op internationale eisen.

Standaard 2: Het programma maakt het mogelijk om passende (professionele of academische) onderzoeks- en beroepsvaardigheden te realiseren.

Standaard 3: De inhoud van het programma biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde leerresultaten te bereiken.

Standaard 4: De vormgeving van het programma zet aan tot studeren en biedt studenten de mogelijkheid om de beoogde leerresultaten te bereiken.

Standaard 5: Het programma sluit aan bij de kwalificaties van de instromende studenten.

Standaard 8: De studiebegeleiding en de informatievoorziening aan studenten bevorderen de studievoortgang en sluiten aan bij de behoefte van studenten.

Standaard 10: De opleiding beschikt over een adequaat systeem van toetsing.

Kader 5. Selectie van standaarden van NVAO-accreditatie kaders, uit Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland (p.18). Verkregen via nvao.net op 15-4-2018.

Het is verder van belang mee te nemen dat de NVAO, in de huidige opzet van accreditaties, de beoordelingscriteria van de opleiding als uitgangspunt nemen voor het beoordelen van eindwerk (Andriessen, 2016; NVAO, 2016). Het beschrijven van realistische en betrouwbare eindcriteria is daarmee een nog urgenter startpunt geworden voor beschrijving van de leerlijn.

Macroniveau: kwaliteitsnormen Nederlands Kwalificatieraamwerk (NLQF)

Het Nederlands kwalificatieraamwerk (NLQF) beschrijft in acht niveaus en één instroomniveau, de niveaus van het Nederlandse onderwijssysteem. De niveaus worden vastgesteld aan de hand van beschrijvingen van wat iemand weet en kan na voltooiing van het leerproces. Kwalificaties worden beschreven in leerresultaten. Bacheloropleidingen zijn ingeschaald op niveau zes. In Kader 6 worden de relevante beschrijvingen van leerresultaten voor het bachelor-niveau weergegeven.

- Reproduceert en analyseert de kennis en past deze toe, ook in andere contexten zodanig dat dit een professionele en wetenschappelijke benadering in beroep en kennisdomein laat zien.
- Past complexe gespecialiseerde vaardigheden toe op de uitkomsten van onderzoek.
- Brengt met begeleiding op basis van methodologische kennis een praktijkgericht of fundamenteel onderzoek tot een goed einde.
- Stelt argumentaties op en verdiept die. Evalueert en combineert kennis en inzichten uit een specifiek domein kritisch.
- Signaleert beperkingen van bestaande kennis in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en onderneemt actie.
- Onderkent en analyseert complexe problemen in de beroepspraktijk en in het kennisdomein en lost deze op tactische, strategische en creatieve wijze op door gegevens te identificeren en te gebruiken.
- Ontwikkelt zich door zelfreflectie en zelfbeoordeling van eigen(leer) resultaten.
- Communiceert doelgericht op basis van in de context en beroepspraktijk geldende conventies met gelijken, specialisten en niet-specialisten, leidinggevend en cliënten.
- Verzamelt en analyseert op een verantwoorde, kritische manier brede, verdiepte en gedetailleerde beroepsgerelateerde of wetenschappelijke informatie over een beperkte reeks van basistheorieën, principes en concepten van en gerelateerd aan een beroep of kennisdomein, evenals beperkte informatie over enkele belangrijke actuele onderwerpen en specialismen gerelateerd aan het beroep en kennisdomein en geeft deze informatie weer.

Kader 6. Relevante kwaliteitskaders NLQF (2016). Verkregen via <http://www.nlqf.nl/nlqf-niveaus>, geraadpleegd 1-5-2018

Samengevat: voorlopige ontwerpeisen na analyse van de grijze documenten

Om de wettelijke bekwaamheidseisen in de leerlijn te borgen, zijn de verschillende eisen samengebracht. Na analyse van de kaders en richtlijnen, die op supra- en op macroniveau gesteld worden aan een hbo-kunstvakdocentenopleiding, zijn de onderstaande ontwerpeisen geformuleerd, op basis van synthese en reductie van de gegevens. Codes blijven herkenbaar door de benaming GRD: grijze documenten. Het gehele proces is navolgbaar in bijlage U.

De leerlijn richt zich op het ontwikkelen van professionele onderzoeksattitudes en onderzoeksvaardigheden passend bij de kunsteducatieve beroepspraktijk van de student.	GRD01
De leerlijn richt zich op het leren reflecteren, als onderdeel van het onderzoekend vermogen, in de ontwikkeling als professional	GRD02
De leerlijn richt zich op het leren benutten van relevante en actuele kennis in de beroepspraktijk van de student.	GRD03
De leerlijn richt zich op het gebruiken van praktijkonderzoek als middel, om de beroepsvisie en professioneel handelen te ontwikkelen.	GRD04
De leerlijn richt zich op het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek dat bij kan dragen aan een relevant vraagstuk binnen het vakgebied of de praktijk	GRD05
De leerlijn richt zich op het leren presenteren van onderzoeksresultaten op een wijze die past bij de doelgroep en de onderzoeksvraag.	GRD06
De leerlijn bevat onderwijseenheden waarin studenten kennis en vaardigheden verwerven ten aanzien van het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen bij lerende.	GRD07
De leerlijn sluit aan bij het startniveau van de instromende student, afkomstig van het mbo of havo/vwo.	GRD08
De leerlijn sluit aan bij het startniveau van masteropleidingen	GRD09
De leerlijn voorziet in een structurele afstemming van doelen en activiteiten naar het eindniveau, die past bij de specifieke studentenpopulatie, waarin toetsen het leren ondersteunt, en waarin voldoende begeleiding geboden wordt.	GRD10

3.4 Resultaten van het expertinterview 'onderzoek in het hbo'

Een synthese van het expertinterview met dr. W. van der Linden wordt onderstaand weergegeven. Het interview wordt vrij uitgebreid weergegeven omdat Van der Linden een relevante expert is. Andriessen (2014) en Greve et al. (2015) noemen hem één van de weinigen die onderzoek heeft gedaan naar het onderzoekend vermogen bij hbo-studenten. De onderzoeker hecht belang aan de mening van deze expert.

Tijdens het expertinterview bleek de leerlijn van de Fontys Hogeschool Kind en Educatie interessant te zijn voor een good-practice analyse. Informatie die van toepassing was op de geschetste voorbeeld leerlijn is verwerkt in hoofdstuk vijf (good practice analyse). Er werd tevens informatie verkregen over implementatie aspecten zoals intercollegiaal overleg, en professionalisering van docenten. Gegevens van dien aard zijn meegenomen in de aanbevelingen.

Onder de tekst zijn de ontwerpeisen, voortkomend uit dit interview, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

Het onderzoekend vermogen op hbo-niveau moet een integratie zijn van het reflecterend vermogen, een onderzoekende houding, het daadwerkelijk verzamelen van data en het analytisch vermogen. Aan de hand van deze aspecten moet gekeken worden naar *“wat zijn hiervoor de meest praktische toepassingen binnen het beroep waarvoor we opleiden”* (EXP19). Voor Van der Linden is het uitgangspunt ten aanzien van het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen, het centraal stellen van de beroepspraktijk van de student, en datgene wat hij te leren heeft. *“Onderzoeken kan gezien worden als een gestructureerde en diepgaande manier van leren”*, een onderzoeksmatige manier van leren (EXP01). Door te starten bij de leervraag van de student wordt onderzoek betekenisvol, omdat het verbinding krijgt met de professionele ontwikkeling van de student *“hij gaat voelen dat onderzoeken helpt om een betere docenten te worden”* (EXP02). Dat bevordert de motivatie en zorgt dat de competentie duurzaam wordt, de student gaat het gebruiken *“als vehikel”*, als middel om te blijven leren en ontwikkelen. Aansluiten bij datgene wat de student wil leren, namelijk een goede docent of vakspecialist worden, is volgens Van der Linden de essentie (EXP03).

Een onderzoekende houding voor een hbo-docentstudent moet, volgens Van der Linden, een grondhouding zijn van een professional (EXP04). Het begint met nieuwsgierig en kritisch zijn, gericht zijn op een diep begrijpen en op ontwikkeling. In aanvang moet dit door opleidingsdocenten worden *“aangewakkerd”* door voorbeeldgedrag. Onderzoekende professionals willen opleiden vraagt om ‘onderzoekend opleiden’ (EXP15). Dat betekent dat de docent de volgende houdingsaspecten en vaardigheden ook *“voorleeft”*: (jezelf) vragen stellen, kritisch zijn, zaken onderbouwen, kennismaken van andere perspectieven, open staan en open zijn, en dingen willen uitzoeken. De attitude aspecten vragen om een opleidingsbrede aanpak *“alle docenten moeten zo gaan handelen in hun lessen en de studenten zo benaderen”* (EXP15). Van der Linden vindt het tevens belangrijk dat een student leert omgaan met onzekerheden en veranderingen. Wanneer een student zeker is over zijn onderzoekend vermogen bevordert dit het vertrouwen in zijn functioneren in de toekomst, *“hij weet immers hoe hij zijn ontwikkeling kan sturen en nieuwe (praktijk)kennis kan verwerven”* (EXP05).

Leren onderzoeken betekent volgens Van der Linden, onderzoek doen. *“Vaardigheden leer je in de praktijk, met vallen en opstaan”* (EXP16). Mogen experimenteren en uitproberen is belangrijk (EXP22), daarvan leren gebeurd door ondersteunende en stimulerende begeleiding, en interactie met medestudenten (EXP11). Onderzoek doen moet geleerd zijn voor de afstudeerfase (EXP07). Onderzoek leren doen en gelijktijdig aantonen dat het bijdraagt aan het professioneel handelen is *“niet te doen”*. Bovendien wil de student heel graag afstuderen, en is resultaatgericht *“zeg maar hoe ik het moet doen, om het te behalen”*. Dat bevordert het onderzoekend vermogen niet, het leidt tot het afwerken van een ‘lijstje’, zonder dat er echt ervaren wordt wat onderzoek kan bijdragen en zonder dat het attitude en vaardigheden echt geleerd en toepasbaar zijn. Het is van belang de attitude en vaardigheden te ontwikkelen voor aanvang van de afstudeerfase van eenvoudig naar complex (EXP07), zodat de student in de afstudeerfase onderzoeksvaardigheden ook zelfstandig, en context gerelateerd, kan inzetten, en zijn professionele ontwikkeling kan aantonen (EXP08).

Het aanleren van onderzoeksvaardigheden en operationaliseren van de onderzoekende houding bevat aspecten zoals: goede vragen kunnen formuleren, bronnen zoeken, kennis en praktijk verbinden, onderzoeksinstrumenten ontwikkelen, data verzamelen en analyseren, conclusies trekken en verslag leggen. Ondersteuning daarbij in de vorm van voorbeelden, instructies, voorgestructureerde sjablonen, en begeleiding, is belangrijk maar moet plaatsvinden op het moment dat een student het ook echt nodig heeft *“anders zegt het hem niets”* (EXP09). Het gebruik van handboeken is volgens Van der Linden niet bevorderlijk, *“bewaar de leestijd vooral voor theorie ten aanzien van het onderzoeksonderwerp en de professionele ontwikkeling”*. Korte instructies, modellen of andere ondersteuning, moeten bij voorkeur digitaal beschikbaar zijn. Een model of sjabloon moet een hulpmiddel zijn *“geen keurslijf”* (EXP10). Validering van instrumenten moet volgens Van der Linden op een basaal niveau, hij moet kunnen beredeneren of hij ‘meet wat hij meten wil’. Aantoonbaar navolgbaar en systematisch kunnen werken zijn twee belangrijke kwaliteitsaspecten voor onderzoek door studenten (EXP21). Van der Linden benadrukt het belang van het goed en objectief leren observeren in de praktijk (EXP23): de student moet problemen en kansen leren herkennen en kunnen waarnemen wat interventies doen. Daarnaast is het belangrijk dat studenten impliciete (praktijk)kennis, expliciet leren maken, en leren koppelen aan theorie of andere bronnen. Wanneer een student dat niet kan is reflecteren op veel processen bijna niet mogelijk (EXP06).

Heel veel beroepsprocessen zijn vertaalbaar naar een onderzoekscyclus, het is aan te bevelen op zoek te gaan naar juist die processen om daarbinnen te leren onderzoeken (EXP19). De student moet meerdere keren door een (beperkte) onderzoekscyclus heen (EXP07), van eenvoudig naar complex, en van sterk begeleid naar, min of meer zelfstandig (EXP11). De, in aanvang, intensieve begeleiding moet vooral *“ondersteunend zijn aan de leerwens van de student, en veel vragen stellen om de student tot zelfstandig nadenken aan te zetten”* (EXP12). Daarnaast is het waardevol om studenten veel te laten uitwisselen over hun vragen en bevindingen, ze moeten leren elkaar (en later hun collega’s) te gebruiken om kennis te verwerven en construeren. In de laatste fase van de opleiding vindt Van der Linden het belangrijk dat de student voornamelijk acteert in de beroepspraktijk, de opleiding biedt dan begeleiding en is *“een sparringpartner”* (EXP11).

Ten aanzien van het toetsen van de onderzoeksvaardigheden wordt benadrukt dat er flexibiliteit moet zitten in de manier van presenteren van de onderzoeksresultaten tijdens de opleiding. Van der Linden zegt hierover: *“pas op dat we niet allemaal door dezelfde hoepel moeten”*, maar vindt het tevens belangrijk dat er aandacht is voor schriftelijke verslaglegging. Het zakelijk leren schrijven moet ergens een plek hebben in de opleiding, een onderzoeksverslag lijkt daar een mooie plek voor. Maar, *“het zou ook op vele andere manieren mogelijk moeten zijn”* (EXP13). Van der Linden hecht veel waarde aan het beschrijven van goede criteria die voor iedereen helderheid bieden over het verwachte niveau. Verder stelt hij dat in het leerproces, reflecteren op een onderzoeksproces effectiever is dan beoordelen (EXP20).

Een leerlijn vraagt volgens Van der Linden een heldere visie over wat onderzoek is, en goede afstemming van activiteiten. Deze moeten zichtbaar zijn in het opleidingscurriculum (EXP17). Docenten moeten weten wie, wat, wanneer doet zodat studenten niet overvraagd worden, of te maken krijgen met een eenzijdige benadering of dubbellingen (EXP18). Verder is het van belang om het *“niet te schools”* aan te vliegen, het gaat vooral om de dialoog en bewustmakingsprocessen (EXP22). De docent is meer een coach en inspirator dan een ‘instructeur’, onderzoekscolleges moeten zeker niet de overhand hebben in een leerlijn.

Na een kort gesprek over de specifieke toepassing in een kunstvakdocentenopleiding geeft Van der Linden nog de volgende adviezen mee: -ga niet te krampachtig om met de term onderzoek, goed uitzoeken is voor heel veel processen ook al prima, als studenten het maar inzetten om betere professionals te worden, -leer vooral in het kunstvak om impliciete kennis, expliciet te maken, anders wordt het spreken over kennis heel moeilijk. Studenten kunnen dan ook moeilijk experts raadplegen bijvoorbeeld (EXP06), – laat ze veel voorbeelden zien, als die beschikbaar zijn, -expliciteer de beroepsprocessen die in het kunstvakdocentschap van belang zijn (EXP19).

Na reductie van alle gegevens, door middel van de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee, zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code EXP (expert) is gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen. Ontwerpeisen zijn aan de expert voorgelegd ter validering, voordat ze in het rapport zijn opgenomen.

De ontwikkeling van het onderzoekend vermogen moet gekoppeld zijn aan de professionele ontwikkeling van studenten: onderzoeken moet leiden tot een systematische manier van leren en ontwikkelen.	EXP01
Studenten ontwikkelen een positieve attitude ten aanzien van het doen van onderzoek, door onderzoek te gaan zien en ervaren als meerwaarde voor het beroep waarvoor men wordt opgeleid	EXP02
De student moet kunnen sturen in onderzoeksonderwerpen: onderzoeksvragen moeten, zo veel als mogelijk, voortkomen uit de ontwikkelvragen van de student zelf	EXP03
Het onderwijs binnen de leerlijn richt zich op de ontwikkeling van een onderzoekende houding als grondhouding voor een hbo-professional	EXP04
De leerlijn moet gericht zijn op het versterken van het vertrouwen in eigen kunnen en omgaan met onzekerheden die eigen zijn aan het leerproces	EXP05
Onderwijs in de leerlijn moet gericht zijn op het leren achterhalen en expliciteren van (impliciete) praktijkkennis, en het theoretisch kunnen onderbouwen of empirisch kunnen bewijzen dat de praktijkkennis relevant is	EXP06
Studenten doorlopen meerdere malen in hun opleiding een onderzoekscyclus, die direct afgeleid kan worden van, of aansluit bij de beroepsprocessen die hij doorloopt in de praktijk, en die een ontwikkeling kennen van eenvoudig naar complex	EXP07
In de afstudeerfase moet de student in staat zijn door onderzoek aantoonbaar bij te dragen aan een zijn professionele ontwikkeling binnen de stagecontext	EXP08
Het aanleren van onderzoeksvaardigheden hangt samen met het onderzoeken in de praktijk, instructies en begeleiding worden zoveel mogelijk <i>just in time</i> aangeboden	EXP09
Ondersteuning in de vorm van e-colleges, modellen -korte instructies -en voorbeelduitwerkingen, moet bij voorkeur digitaal beschikbaar zijn	EXP10
Tijdens het (leren) doen van onderzoek, moet er zo veel mogelijk in co-constructie gewerkt tussen studenten onderling en de begeleiders/ docenten. In de loop van de opleiding neemt deze af, maar interactie blijft noodzakelijk.	EXP11
Begeleiding is vooral formatief: vragend, reflecterend, stimulerend en het moet aansluiten bij ontwikkelingsvragen van de student	EXP12
Presentatie van onderzoeksresultaten kan enigszins flexibel zijn, maar verslaglegging van het proces moet schriftelijk en navolgbaar zijn	EXP13
Binnen de leerlijn moet aandacht zijn voor taal- en schrijfvaardigheid zodat leren hoe er adequaat verslag gelegd kan worden van het onderzoeksproces	EXP14
Een zo groot mogelijk deel van het curriculum moet ingericht zijn op onderzoekend opleiden	EXP15
De activiteiten binnen de leerlijn moeten vooral activerend en motiverend zijn: in verbinding met de praktijk en vooral leren door 'doen', in interactie met anderen en onder begeleiding	EXP16
De onderzoeksactiviteiten moeten zichtbaar gelabeld zijn in het onderwijs	EXP17
Afstemming tussen docenten binnen de leerlijn is van belang om eenzijdigheid, dubbelingen of overbelasting te voorkomen	EXP18
Zoek voor de leerlijn naar onderwijsactiviteiten waar impliciet al onderzoekscyclussen doorlopen worden omdat die behoren bij de beoefening van het vak	EXP19
<i>Feedback</i> geven op het onderzoeksproces is effectiever dan beoordelen van het onderzoeksverslag	EXP20
Kwaliteitsaspecten van een hbo-onderzoek zijn; het aantoonbaar systematisch en navolgbaar werken	EXP21
Zorg dat er in de leerlijn plaats is voor experimenteren en zoeken, het hoofddoel is de dialoog aangaan en bewustwordingsprocessen op gang brengen	EXP22
Goed leren observeren is een belangrijke vaardigheid binnen het onderzoekend vermogen	EXP23

3.5 Resultaten van het expertinterview 'onderzoek en kunst'

Een synthese van het expertinterview met drs. A. Rass wordt hierna weergegeven. Het interview richtte zich vooral op informatie over onderzoek in relatie tot het kunstvak, en de kunstvakdocent. Onder de tekst zijn de ontwerpeisen, voortkomend uit dit interview, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

Het onderzoekend vermogen voor een kunstvakdocent heeft volgens Rass allereerst een signaleringsfunctie. Een student moet in staat zijn 'dingen' te signaleren in de praktijk, om die dan vervolgens te analyseren, te onderzoeken, er kennis over op te doen, en dit weer toe te passen *"het bekende iteratieve proces"* (EXK02). Het moet uiteindelijk bijdragen aan het verbeteren van een onderwijsproces, waarbij Rass aangeeft dat het onderwijsproces gaat over *"alles wat er in de klas gebeurt"*: alle aspecten van het curriculaire spinnenweb kunnen daarin onderzocht worden. Het onderzoekend vermogen draagt ook bij aan de flexibiliteit van een docent, en *"dat is hard nodig in een snel veranderende maatschappij"*. Het stelt de docent in staat bekende theorieën of modellen toe te passen op nieuwe situaties, of zich nieuwe kennis en vaardigheden eigen te maken en toe te passen. Rass benadrukt dat nieuwsgierigheid belangrijk is, deze moet al vroeg in de opleiding gestimuleerd worden door interactie met anderen, kennismaken van werk en onderzoek van anderen, en leren vragen stellen bij werk van anderen (EXK04-EXK01).

Over het niveau van het onderzoekend vermogen, dat omschreven is in de nieuwe competentieset merkte Rass het volgende op: *"wij hadden het erover in de master, en constateerden dat je wel een hele ultieme student moet zijn om aan al die criteria te voldoen, het is wel veel"*. In haar opinie moet de bacheloropleiding streven naar, een actieve en kritische student die dingen ter discussie kan stellen. Die echt *"de diepte in gaat om iets uit te zoeken en te veranderen"*, die voortdurend probeert zijn kennis uit te breiden om te veranderen of verbeteren. Kennis gaat daarbij verder dan theoretische kennis, het gaat vooral ook om praktijkkennis, fysieke kennis, of bijvoorbeeld uitvoeringskennis (EXK03). Het gaat er om *"dat je niets voor lief neemt"* en bereid bent systematisch en navolgbaar *"dingen uit elkaar te rafelen"*. Rass vindt het belangrijk dat een bachelorstudent dat onderzoeksproces een keer zelfstandig, met begeleiding en in *peer*-groepen doorloopt, omdat er dan pas eigenaarschap ontstaat. Ook naar de aansluiting met de master vindt ze het van belang. *"Studenten die een bachelor een keer een goed onderzoeksproces hebben doorlopen, functioneren in de master veel beter"* (EXK09). Daarnaast geeft zij aan dat aandacht voor taalvaardigheid in de bachelor een noodzaak is. In de master krijgen veel studenten problemen met de taligheid van de master, omdat ze in de bachelor gewend zijn zich in een ander medium uit te drukken. Rass geeft aan dat taal toch uiteindelijk de drager is van kennis, het medium waarmee kennis deelbaar wordt gemaakt. *"De enige wijze waarop een onderzoek navolgbaar kan zijn is een schriftelijke overdracht van de werkwijze, zodat een ander het kan begrijpen"*. Taal- en schrijfvaardigheid moet aparte aandacht krijgen in een leerlijn (EXK05).

Artistiek onderzoek heeft, in de visie van Rass, de functie van een onderzoeksinstrument. *"Het kan helpen om inzicht te krijgen in het fenomeen wat je aan het onderzoeken bent, op een andere manier dan een talige"*. Het kan extra inzicht en duiding geven aan de hoofdvraag waar de student mee bezig is. In een getrianguleerde onderzoeksopzet kan het een methode zijn, maar in de master wordt niet gekozen voor een artistiek onderzoek alleen (EXK06). Er bestaan, voornamelijk, te veel twijfels over navolgbaarheid, betrouwbaarheid en deelbaarheid van het onderzoek en de resultaten. Een artistieke onderzoeksmethodiek kan eventueel een eindproduct opleveren, dit kan onderdeel uitmaken van een presentatie van de resultaten. Het is echter niet de eindvorm die studenten zouden moeten opleveren wanneer ze onderzoeksresultaten presenteren, dat gebeurt in een schriftelijk verslag. Dit wordt aangevuld met een presentatie, waarin de studenten vertellen over zijn werkwijze en waarin een andere vorm van overdracht een interessante vorm kan zijn (EXK07). *"Het is voor studenten wel motiverend als ze daar een zekere vrijheid in hebben"*. Soms helpt het kunststudenten om hun gedachte te ordenen in een artistieke uiting, om er vervolgens woorden aan te kunnen geven. *"Zo heb ik een student die zijn onderzoekslogboek bijhoudt in de vorm van een getekend stripverhaal, het blijft echter heel transparant waar de inhoud over gaat. Dat is een mooie vorm"*. Ook artistieke onderzoeksvormen moeten zo systematisch mogelijk worden ingericht en zo navolgbaar mogelijk zijn (EXK02).

Rass constateert bij masterstudenten Kunsteducatie drie aspecten die problemen opleveren tijdens het uitvoeren van een onderzoek: convergerend kunnen denken, onderbouwen van keuzes, en objectief kunnen zijn (EXK01). In de kunsten staat divergerend kunnen denken vaak centraal: ideeën kunnen genereren, associëren, variëren met thema's. In onderzoek is kunnen convergeren heel belangrijk: het kunnen richten op een vraag en *“bij het plan blijven”*. Kunststudenten zouden wat vaker ook gedwongen moeten worden convergerend te denken. Wat betreft objectief kunnen zijn geeft Rass aan dat het in de kunsten heel snel gaat over *“ik vind of ik voel”*, objectief observeren of iets bekijken en het eigen oordeel uitstellen vinden veel studenten lastig. *“Ze oordelen snel en missen daardoor vaak essentiële zaken”*. Daarnaast moeten studenten keuzes goed leren onderbouwen, veel studenten *“verschuilen zich”* achter intuïtieve keuzes, eigenheid of authenticiteit. Dit heeft een relatie met taalvaardigheid.

Rass benadrukt dat systematisch leren werken gebaat is bij een bescheiden model, of voorbeeld dat studenten kunnen volgen (EXK08). Er van afwijken mag altijd, *“maar dat zijn eigenlijk al de goede studenten die snappen hoe het werkt”*. In eerste instantie is een stappenplan wel aan te bevelen, studenten moeten handvatten hebben om de systematiek en werkwijze te begrijpen.

Wat Rass, als voormalig onderwijskundige van het SLO, heel belangrijk vindt is de flexibiliteit in een leerlijn (EXK10). *“Veel leerlijnen zijn gebaseerd op de doorsnee leerling, een grijze muis, die leerling bestaat echter niet”*. Er moet binnen de leerlijn mogelijkheid zijn voor eigen kleuring van de studenten. Uiteindelijk ‘maakt’ de student een leerlijn, want die *“bewandelt hem”*. Een leerlijn moet dus motiverende activiteiten bevatten, en er moet ruimte zijn voor keuzes (EXK11). Als het mogelijk is, is een flexibel tijdspad ook aan te bevelen. *“Het zou mooi zijn als iedere studenten zijn eigen leerroute mag bewandelen”*.

Na reductie van alle gegevens, door middel van de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee, zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code EXK (expert kunstwerkveld) is gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen. Ontwerpeisen zijn aan de expert voorgelegd ter validering, voordat ze in het rapport zijn opgenomen.

De leerlijn moet aandacht hebben voor de onderzoekende houding als het startpunt van onderzoek, er moet extra aandacht zijn voor: convergerend denken, objectief kunnen zijn, en vragen willen stellen bij andermans werk	EXK01
Student moet leren zaken te signaleren in de eigen beroepspraktijk en die op systematische wijze kunnen onderzoeken, en verbeteringen kunnen toepassen. In alle vormen van onderzoek is het systematisch en navolgbaar kunnen werken een voorwaarde.	EXK02
Doel is beroepsrelevante nieuwe kennis te verwerven om het professioneel handelen te verbeteren, waarbij kennis gezien mag worden als een breed begrip	EXK03
Er moet tijd en ruimte ingericht worden voor interactie met anderen. Interactie moet een inspiratiebron vormen, en bijdragen aan eigen kennisontwikkeling, en nieuwsgierigheid.	EXK04
In de leerlijn moet aandacht zijn voor taal- en schrijfvaardigheid, studenten moeten leren om zich in dit medium uit te kunnen drukken	EXK05
De opzet van onderzoek moet de studenten de ruimte geven om artistiek onderzoek in te zetten als een onderzoeksinstrument, het kan geen gehele onderzoeksmethodiek zijn.	EXK06
Studenten moeten de ruimte krijgen om hun onderzoek naast schriftelijk, ook op een andere wijze te presenteren	EXK07
De studenten moet bescheiden modellen aangereikt krijgen om systematisch te leren werken	EXK08
Studenten moeten minimaal eenmaal een onderzoekscyclus doorlopen hebben	EXK09
Zorg voor flexibiliteit in de leerlijn; ruimte voor eigen keuzes en een flexibel tijdspad	EXK10
Zorg voor motiverende en inspirerende activiteiten	EXK11

3.6 Resultaten van het interview met de voorzitter Landelijk Overleg Kunstvakdocenten

In deze paragraaf volgt een korte synthese van het interview met de voorzitter van het KVDO. In maart 2018 valideerde het werkveld de nieuwe set van competenties zoals die zijn samengesteld door het KVDO en beschreven in 'opleidingsprofielen 2018' (KVDO, 2018). In een kort interview werd gevraagd naar achtergrond en betekenis van de nieuwe set van competenties, waarin zes nieuwe gedragsindicatoren ten aanzien van het onderzoekend vermogen werden opgenomen.

Onder de tekst zijn de ontwerpeisen, voortkomend uit dit interview, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

Het onderzoekend vermogen is als nieuwe competentie toegevoegd, omdat uit de analyse van de beroepsprofielen bleek dat dit een gewenste competentie is in het werkveld. Tot dit jaar ontbrak het onderzoekend vermogen in de beschrijving van de set van competenties, van de kunstvakdocent. Deze competentie is toegevoegd in het kader van het bewijzen van de eerste graad bevoegdheid; het mogen lesgeven in alle niveaus van het voortgezet onderwijs. De voorzitter benadrukt dat de gedragsindicator die 'het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen van een leerling' betreft, belangrijk gevonden wordt (VK02). Deze is door de Vereniging Onderwijs en Cultuur (VONCK) expliciet als toevoeging vereist bij het tot stand komen van de Opleidingsprofielen 2018 (KVDO, 2018).

Het onderzoekend vermogen is ook een competentie die het hbo onderscheidt van een mbo-opleiding.

Bij het tot stand komen van de competentieset heeft er een exercitie plaatsgevonden om de Dublin descriptors te verwerken in het opleidingsprofiel. Daarnaast werden de didactische bekwaamheidseisen van de Onderwijscoöperatie geborgd in de set van competenties en gedragsindicatoren, zoals die gevalideerd is in maart 2018. Bij het ontwerpen van onderwijs kan er dus *"met een gerust hart uit worden gegaan van"* de vernieuwde set van competenties als eindkwalificatie voor de opleiding. De opleiding 'dekt' daarmee voldoende de geldende kwaliteitskaders voor een hbo-bachelor (VK01).

De voorzitter geeft aan dat het onderzoekend vermogen wat haar betreft de *"sleutel is om verder te komen"*. De student zou vanaf de eerste minuut in de opleiding zichzelf en anderen kritisch moeten bevragen, en op zoek moeten zijn naar nieuwe kennis, vanuit een open houding. De uitgangspunten van de leerhouding van een student zouden moeten zijn *'hoe zit het'*, en *'kan het ook anders'*. Deze vragen zouden studenten en docenten elkaar voortdurend moeten stellen (VK08).

De voorzitter geeft aan dat het zelfstandig kunnen doorlopen van een beroepsrelevante onderzoekscyclus, zeker een vereiste is voor een bachelor. Het doel is het methodisch en onderbouwd kunnen handelen. Studenten moeten zich goed bewust zijn, van het verschil tussen feiten en meningen, *"ze moeten het normaal vinden om eerst iets heel goed uit te zoeken, voor ze iets roepen"* (VK04). In het beoordelen van onderzoeken moet vooral gekeken worden naar de opbrengst voor de (eigen) beroepspraktijk. De voorzitter heeft een voorkeur voor onderzoeksvragen 'van derden' in de afstudeerfase, omdat de studenten dan ook verantwoording af moeten leggen over het onderzoek aan het beroepenveld (VK03). Zij realiseert zich echter dat dat in het huidige werkveld nog niet vanzelfsprekend is. Het moet een gezamenlijke inspanning zijn van opleidingen en het beroepenveld om dit tot stand te brengen.

In een opleiding moeten studenten meermaals werken met onderzoeksopdrachten. Voor de voorzitter kunnen die onderzoeken heel verschillend zijn van aard, maar wel gerelateerd aan de praktijk. Een onderzoek moet *"geen navelstaren zijn naar ik en mijzelf"*, maar iets bijdragen aan de praktijk. De voorzitter ziet vooral wat kortere project-gerelateerde onderzoekssituaties voor zich, voor het type student aan een kunstvakdocentenopleiding (VK07). Zeker in de eerste fase van de opleiding moeten die divers van aard zijn, en kunnen de presentatie vormen zijn als: vertellen, verbeelden, beschrijven, een documentaire, enzovoorts (VK05).

Taal- en schrijfvaardigheid is echter wel belangrijk (VK06). In het beroepenveld doen zich veel situaties voor waarin een professional zich moet kunnen verantwoorden, of expliciteren. Dat geldt voor een docent maar ook voor een freelancer in het vrije beroepenveld. *"Het aanvragen van een projectsubsidie vraagt een beschrijving van een voorstel dat goed onderbouwd is, visie uitdraagt, en betrouwbaarheid uitstraalt. Van een hbo-er mag je dat verwachten"*.

De voorzitter spreekt de wens uit dat, met het toevoegen van de nieuwe competentie ‘het onderzoekend vermogen’, dit vermogen ook werkelijk wordt ontwikkeld in de opleidingen (VK01). De hoop is dit zal leiden tot onderzoekende professionals die op een goed niveau kunnen bijdragen aan de professionalisering van het werkveld. Bovendien hoopt zij op een betere, en hogere doorstroom naar masteropleidingen. Ook dat draagt bij aan de gewenste professionalisering van het veld.

Na reductie van alle gegevens op de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code VK (voorzitter KVDO) is gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen.

Gedragindicatoren van de vernieuwde set van competenties moeten het uitgangspunt zijn voor het onderwijs in het hbo	VK01
Er moet speciaal aandacht zijn voor het leren bevorderen van het onderzoekend vermogen bij leerlingen in het VO	VK02
Onderzoek moet praktisch gerelateerd zijn, in de eindfase bij voorkeur met een onderzoeksvraag van een derde partij	VK03
Onderzoek moet leiden tot systematisch kunnen handelen, en het kunnen onderbouwen van uitkomsten en uitspraken	VK04
Verslaglegging van onderzoeken mag op diverse wijze, passend bij het beroepsproduct	VK05
Aandacht voor taal- en schrijfvaardigheid, in relatie tot de beroepspraktijk, is noodzakelijk	VK06
In de leerlijn zouden meerdere, kortere onderzoeksopdrachten doorlopen moeten worden op een wijze die past bij de aard van de studenten	VK07
Een onderzoekende houding moet gericht zijn op openheid, op nieuwe kennis, op uitzoeken en op vernieuwen of veranderen	VK08



© Noortje van Gestel

Hoofdstuk 4: Resultaten van de context- en behoefteanalyse

In dit hoofdstuk, wordt door middel van het beschrijven van resultaten van de verschillende onderzoeksinstrumenten verhelderd welke ontwerpeisen voort zijn gekomen uit de context- en behoefteanalyse, zoals geformuleerd in deelvraag vijf en zes. Onder elke paragraaf worden de voorlopige ontwerpeisen samenvattend beschreven.

4.1 Resultaten *deskresearch* van opleidingsdocumenten

In deze paragraaf wordt een synthese van de resultaten van de *deskresearch* weergegeven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

Uit de 'visie op leren, opleiden & toetsen' (Academie voor Danseducatie, 2017) en de interne documenten 'visie profilering', 'visie DNSE opleiding', en 'visie DNSE onderwijsvisie', verkregen via de studieleider (niet openbaar), zijn de volgende aspecten gevonden waar rekening mee moet worden gehouden in het ontwerp.

De DNSE heeft een sociaal-constructivistische visie op leren en opleiden. Leren wordt beschreven als een sociaal proces waarin interactie met anderen van belang is voor kennisontwikkeling. De DNSE hecht veel belang aan het vormen van, en bijdragen aan een learning community; van studenten wordt verwacht dat ze samen werken en leren in homogene en heterogene groepen, een multidisciplinaire werk- en leeromgeving maakt daar nadrukkelijk deel van uit (DR01). Het multidisciplinair werken is tevens een strategisch doel van FHK (Eshuis, z.j.). Leren wordt gezien als context gebonden, kennis wordt geconstrueerd in voortdurende relatie met het beroepenveld (DR02). Tot slot wordt leren beschreven als cumulatief, nieuwe kennis moet gekoppeld worden aan bestaande kennis (DR03). Alle leeractiviteiten die een student onderneemt moeten bijdragen aan het professionele handelen van de student in de beroepscontext (DR04).

De DNSE biedt alle onderwijs aan binnen vijf arrangementen. Onderwijsaanbod moet vallen binnen deze arrangementen waarin de onderwijseenheden in verbinding staan met elkaar (DR05). Binnen de DNSE wordt sterk ingezet op het ontwikkelen van een eigen profilering. Onderzoek doen maakt daar deel van uit, maar moet de eigenheid van de profilering en de student volgen. 'Onderzoeken moet aansluiten bij de behoefte van de studenten en zijn leerwensen' (Eshuis, z.j.). Onderzoeken in de eindfase van de opleiding moeten zeer divers van aard en vorm kunnen zijn, om te kunnen passen bij de individuele profilering van een student (DR06).

Van belang voor de toetsing binnen de leerlijn blijkt vanuit het OER (FHK, 2017) en de visie op toetsen van de DNSE, dat alleen de toetsen aan het einde van de propedeuse, en het einde van de hoofdfase, summatief zijn. Alle andere toetsmomenten in het jaar worden benoemd als formatief. De student ontvangt *feedback* die hem inzicht moet geven in het leerproces en hem moet helpen het eindniveau te bereiken. Toetsen moeten vooral ondersteunend zijn aan het ontwikkelingsproces van de student (DR07). Toetsen in de afstudeerfase moeten verankerd zijn in de praktijk, en dienen ter bewijs van het voldoende professioneel kunnen handelen in die praktijk (DR08).

Fontys breed wordt als speerpunt voor 2020 genoemd, het versterken van het praktijkgericht onderzoek met en voor het werkveld, waardoor onderwijs en werkveld steeds meer in elkaar overlopen (Fontys, 2016). Binnen FHK vertaalt zich dat als 'een lab voor research & development met een stevige basis voor derde cyclus praktijkgericht onderzoek', waarbij FHK zich nadrukkelijk profileert als partner in het kunst- en cultuurwerkveld. Als opdracht aan de afzonderlijke opleidingen wordt gesteld dat alle studenten, in elke fase van de opleiding in een authentieke leer- en onderzoeksomgeving moeten participeren (DR09). Daarnaast wordt van iedere opleiding verwacht dat studenten, docenten en professionals in toenemende mate samen onderzoeksactiviteiten aangaan in de vorm van co-creaties, waarmee een bijdrage wordt geleverd aan maatschappelijk relevante vraagstukken (DR10) (Eshuis, z.j.). In onderstaand overzicht worden de voorlopige ontwerpeisen weergegeven.

Binnen de leerlijn moet leren gezien worden als een sociaal proces, er moet plaats zijn voor interactie. Studenten moeten samen leren en werken in homo-, en heterogene, en multidisciplinaire groepen.	DR01
Binnen de leerlijn moet leren gezien worden als context gebonden, relaties met de beroepscontext zijn van belang.	DR02

Binnen de leerlijn moet leren gezien worden als cumulatief, nieuwe kennis bouwt voort op bestaande kennis.	DR03
Het onderzoekend vermogen moet bijdragen aan het optimaliseren van het professionele handelen van de student.	DR04
De leerlijn moet zich afspelen binnen de vijf bestaande leerarrangementen.	DR05
Onderzoeksvormen en functies moeten flexibel in te zetten zijn ten behoeve van de individuele profilering van de student.	DR06
Toetsen in de propedeuse en hoofdfase zijn grotendeels formatief van aard, en ondersteunend aan het leerproces. Op twee momenten zijn deze summatief: einde propedeuse en einde studiejaar 3.	DR07
Toetsing in de afstudeerfase dient als 'het voldoende kunnen aantonen van het professioneel handelen in de praktijk'.	DR08
Studenten moeten in elke fase van de opleiding in een authentieke leer- en onderzoeksomgeving participeren.	DR09
Er wordt verwacht dat studenten, in toenemende mate samen met docenten en professionals onderzoeksactiviteiten aangaan in de vorm van co-creaties, waarmee een bijdrage wordt geleverd aan maatschappelijk relevante vraagstukken.	DR10

4.2 Resultaten interview studieleider

Een synthese van het interview met de studieleider wordt in deze paragraaf weergegeven. Onder de tekst zijn de ontwerpeisen, voortkomend uit dit interview, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

De studieleider vindt het belangrijk dat het onderzoekend vermogen bijdraagt aan een duurzame professionele ontwikkeling. Zij ziet een onderzoekende professional voor zich die gericht is *“op het oplossen van problemen of wensen die zijn ontstaan in de eigen beroepspraktijk”*. Onderzoeken moet bijdragen aan de ontwikkeling als dansmaker of docent (SL01). Praktijkonderzoek van studenten aan de DNSE hoeft, wat haar betreft, niet voort te komen uit een vraag van derden. Onderzoek vindt wel plaats *in* de praktijk maar niet *persé voor* de praktijk. Het kunnen inzetten van het onderzoekend vermogen moet leiden tot het kunnen ontwikkelen van nieuwe werkwijzen voor de student zelf (SL02). Het verwerven van een onderzoekende houding vindt de studieleider de kern, deze houding moet een *way of living* worden, *“dat betekent dat die in het gehele DNA van de opleiding moet komen”*. De student moet onderzoek ‘willen’ gaan gebruiken, het moet als zinvol ervaren worden (SL04).

Niet weten en onvoorspelbaarheid zijn voor de kunsten een constante in de beroepspraktijk, volgens de studieleider (SL05). Anticiperen en kunnen veranderen zijn voorwaarden voor succesvol functioneren in die onzekere beroepspraktijk. *“We moeten een onderzoekende student opleiden die niet vanzelfsprekend een route volgt van aannames, maar die andere wegen durft in te slaan en het onvoorspelbare tegemoet durft te treden. Onderzoekend zijn is hiervoor een sleutel: vragen stellen, aannames helder krijgen, vanzelfsprekendheden ter discussie stellen, oordelen uitstellen, gebaande paden verlaten, je wereldbeeld toetsen en bijstellen, risico’s durven nemen”* (SL03).

De leerlijn moet een route bevatten over vier jaar waarin leeractiviteiten gekoppeld zijn aan bestaande arrangementen, het mag geen losstaande leerlijn of nieuw arrangement worden (SL06). Daarnaast is het van belang dat activiteiten gekoppeld zijn aan het werken aan beroepsproducten: choreograferen, onderwijs ontwerpen en doceren. Van de studieleider hoeven studenten niet voor alle beroepsproducten onderzoek in te zetten, *“dat zou erg veel gevraagd zijn”*, maar er moet wel ingezet worden op transfer (SL07). De student moet uiteindelijk in staat zijn zelfstandig de transfer te maken van onderzoeksvaardigheden naar verschillende beroepsrollen, in het laatste jaar kan hij onderzoekend vermogen inzetten in een beroepsproduct naar keuze.

De studieleider onderschrijft het belang van systematisch, en navolgbaar of inzichtelijk kunnen werken. *“Het moet helder zijn hoe er tot antwoorden wordt gekomen”*. Maar ze vindt dat het van het profiel afhankelijk is hoe ‘vast’ of hoe vrij het onderzoeksproces is (SL08). *“Werken met modellen en vaste richtlijnen roept bij mij een allergie op, dan zou ik expres andersom beginnen”*. Onderzoek hoeft niet altijd een geschreven verslag op te leveren, een andere passende vorm behoort ook tot de mogelijkheden (SL09). Onderzoeken moeten wel beschikbaar zijn voor *peerreview*: dus op

enige wijze gedocumenteerd. De studieleider benadrukt, dat de grens tussen onderzoek doen en goed uitzoeken niet heel hard is wat haar betreft, belangrijk is dat het tot leren en ontwikkelen leidt. Tevens vindt ze dat brongebruik een heel breed spectrum kan inhouden binnen de opleiding, zij spreekt bij voorkeur over kennisdragers (SL10).

Binnen de leerlijn vindt de studieleider uitwisseling van studenten onderling, en studenten en docenten belangrijk, “*ze kunnen een inspiratiebron zijn voor elkaar*”. Samen reflecteren op bevindingen en op die manier nieuwe (persoonlijke) kennis ontwikkelen past bij de werkwijze van de opleiding (SL11). Dat geldt ook voor het samenwerken met meerdere disciplines en culturen (SL12). Vraagstukken vanuit meerdere invalshoeken kunnen bekijken is een essentiële vaardigheid voor de beroepspraktijk.

Toetsen binnen de leerlijn gebeurd, als het aan de studieleider ligt, veel formatief. Student is gebaat bij veel *feedback* en kritische vragen waarin het proces van de student centraal moet staan. Resultaatgerichtheid moet voorkomen worden, er moet ruimte zijn voor experimenteren en fouten maken (SL15).

Binnen de leerlijn moeten “*vragen van studenten leidend zijn*” (SL13), en de student moet steeds meer zelfsturend worden. De docent moet in toenemende mate een coachende of begeleidende rol gaan innemen (SL14). De studieleider zou heel graag in de toekomst docenten en studenten gezamenlijk onderzoek zien doen.

Op de vraag hoe de studieleider een leerlijn voor zich ziet, schetst zij het volgende beeld:

- propedeuse: vooral gericht op bewustwording van onderzoekende houding
- hoofdfase: leren doen van delen van onderzoek in verschillende domeinen
- afstudeerfase: zelfstandig een onderzoeksvraag centraal stellen ten behoeve van een beroepsproduct naar keuze van de student

Na reductie van alle gegevens, via de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee, zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code SL (studieleider) is gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen. Ontwerpeisen zijn aan de studieleider voorgelegd ter validering, voordat ze in het rapport zijn opgenomen.

Onderzoekend vermogen moet bijdragen aan een duurzame professionele ontwikkeling van een student (LLL) waarbij de beroepsproducten doceren, choreograferen en onderwijs ontwerpen centraal staan.	SL01
Student moet een onderzoek kunnen uitvoeren dat aantoonbaar bijdraagt aan de ontwikkeling van het professioneel handelen, waarbij de vraag is ontstaan in de (eigen) beroepspraktijk	SL02
Aandacht voor de attitudevorming is, vooral in de beginfase, essentieel. Hierin is vooral van belang: aannames helder krijgen, oordelen uitstellen, vragen stellen, en gebaande paden verlaten.	SL03
De leerlijn zou moeten inspireren en motiveren, en stimuleren, studenten moeten onderzoek vooral WILLEN gaan gebruiken	SL04
Voor studenten is het van belang dat ze leren omgaan met onvoorspelbaarheid en het gegeven dat zekerheden niet bestaan	SL05
De leerlijn moet zich afspelen binnen de bestaande arrangementen	SL06
De leerlijn moet inzetten op het transferabel zijn van vaardigheden	SL07
Onderzoeksvaardigheden en modellen die gebruikt worden moeten passen bij de werkwijze binnen het beroepsproduct.	SL08
Onderzoeksresultaten mogen deelbaar en communiceerbaar zijn op een wijze die past bij het profiel, en recht doet aan het onderzoek.	SL09
Studenten moeten een breed spectrum aan bronnen kunnen raadplegen, kennisdragers kunnen heel divers zijn.	SL10
Sociale interactie moet ingezet worden om tot leren te komen	SL11
Samenwerkingsverbanden met andere disciplines zouden een onderdeel moeten zijn van de leerlijn	SL12
In de gehele onderzoeksleerlijn moeten de vragen van studenten centraal staan, onderzoek moet starten bij de eigen fascinaties	SL13
Docenten hebben in toenemende mate een begeleidende rol	SL14
Er moet ruimte zijn voor experimenteren, resultaatgerichtheid moet voorkomen worden	SL15

De studieleader formuleerde een aantal ‘harde’ criteria waar het ontwerp aan moet voldoen. Deze vormen de ontwerpbeperkingen en worden weergegeven in onderstaand overzicht.

Ontwerpbeperkingen (specifieke wens of eis van de opdrachtgever)	
De studiebelasting van het totale curriculum moet vergelijkbaar blijven met de huidige studiebelasting	SL16
Het programma moet gericht zijn op een toenemende zelfsturing en autonomie	SL17
Het formatieve karakter van beoordelen dat binnen DNSE leidend is, moet in het beoordelen van producten in de leerlijn meegenomen worden. Er wordt alleen summatief (sanctionerend) getoetst eind eerste en derde jaar. In het vierde jaar zijn alle toetsingen sanctionerend.	SL18
Het is een expliciete wens om in te zetten op activiteiten waar studenten in heterogene groepen onderzoekend werken, met docenten of coaches, waardoor communities ontstaan waarin ‘met en van elkaar’ geleerd wordt	SL19
Er is geen mogelijkheid voor extra, externe personele inzet voor activiteiten in de leerlijn, scholingsbudget kan gezocht worden.	SL20
In het product dat opgeleverd wordt, het ontwerp van de leerlijn, moet minimaal inzichtelijk worden: visie, eindcriteria en afgeleide criteria per studiejaar, zodat docenten er onderwijs aan kunnen linken	SL21

4.3 Resultaten interview studieleaders masteropleidingen

De studieleaders van de master kunsteducatie en de master *Choreography* werden bevraagd om zicht te krijgen op de wensen ten aanzien van de aansluiting van hbo naar master. Onder de tekst zijn de ontwerpisen, voortkomend uit dit interview, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

De prioriteit voor de bachelor moet wat betreft de beide studieleaders liggen bij het ontwikkelen van de onderzoekende houding (M01). *“Het attitude aspect van het onderzoekend vermogen is de sleutel”*. Wat hen betreft wordt het accent verlegd van *“vaardigheden trainen om een goede performer, maker of docent te worden”*, naar meer onderzoekend werken aan de hand van vragen. Studenten moeten vooral gestimuleerd worden om *“te willen weten, leren, en zoeken”*. De vaardigheden die zij daarbij nodig hebben moeten aangeleerd worden om hen te helpen die onderzoekende houding te operationaliseren, ze zijn geen op zichzelf staand doel. De studieleaders vinden het dan ook niet van belang of de studenten een onderzoekscyclus doorlopen tijdens hun bacheloropleiding, *“dat leren ze in de master ook nog wel, belangrijker is dat ze de juiste houding hebben, onderzoek binnen de bachelor mag bescheiden zijn”*.

De onderzoekende houding die de studieleaders zouden willen zien kenmerkt zich door (M02): brede interesse en nieuwsgierigheid, een bewustzijn van aannames en voorkeuren, objectief kunnen observeren en oordelen kunnen uitstellen, kennis en werkwijzen van anderen willen gebruiken, kennis niet zien als een vast begrip maar deze willen construeren in een dialoog (M03), en gericht zijn op willen kennismaken en gebruiken van meerdere perspectieven. De student moet gericht zijn op ontwikkeling, zowel van zijn eigen professionaliteit als van de beroepscontext (M10).

Op de vraag hoe dat er in de opleiding uit zou moeten zien gaven de studieleaders aan dat het werken aan *wicked problems* in heterogene groepen een gewenste vorm zou zijn die aansluit bij de master (M07) (M08). Hierbij is niet het resultaat van belang, maar de ervaring van het omgaan met ingewikkelde problemen waarvan de uitkomsten kunnen verschillen. De studieleaders vinden het kunnen stellen van competente vragen, en het kunnen beredeneren en onderbouwen van keuzes en argumenten van groter belang, dan het ‘hebben’ van de juiste instrumentele vaardigheden *“ook die worden in de master wel aangeboden”* (M04).

Studenten moeten in het begin sterk begeleid worden door middel van opdrachten en *feedback*, maar kunnen gaandeweg de opleiding steeds zelfstandiger te werk gaan. De informatie die studenten nodig hebben moet gegeven worden op het moment dat studenten die nodig hebben in het proces, onderzoekscollages of aanverwante organisatievormen hebben niet de voorkeur van de studieleaders (M05).

De studieleaders benadrukken beide *“geef niet te veel vaste modellen of structuren, leer studenten zelf nadenken en vrij zijn, laat ze experimenteren”*. Daar hoort voor hen ook bij dat er niet bij aanvang van een onderzoeksproces wordt

vermeld in welke vorm er verslag moet worden gedaan, en welke criteria daaraan worden gesteld. *“Dit zorgt ervoor dat studenten alleen maar doelgericht te werk gaan en een format willen vullen, het draagt niet bij aan het zoeken en experimenteren”*. Ook hier moeten studenten vrij in kunnen zijn (M09). De master Kunsteducatie hanteert bijvoorbeeld de volgende werkwijze: studenten zijn met drie opdrachten tegelijk bezig, pas een week voor de einddatum horen zij welk project er gepresenteerd moet worden, studenten kiezen vervolgens een eigen vorm om dit te doen. Dit doen zij om te bevorderen dat ‘het onderzoeken en duiden van informatie’ belangrijker wordt dan het streven naar een eindresultaat.

De studieleider Kunsteducatie vindt het belangrijk dat de opleidingen dezelfde ‘onderzoekstaal’ gaan gebruiken zodat studenten herkenning vinden van hbo naar master. *“Studenten zijn regelmatig in verwarring omdat er een andere term gebruikt wordt voor iets wat ze al beheersen, ze kunnen dan moeilijk de juiste voorkennis ophalen”*. Dat betekent dat hbo en master intensiever zullen moeten gaan samenwerken.

Beide studieleiders hebben, naast het ontwikkelen van de onderzoekende houding, slechts één uitdrukkelijke wens *“leer de studenten lezen, lezen en nog eens lezen”* (M06). Volgens beide is het grootste struikelblok binnen de masteropleidingen het ontbreken van het vermogen en de wil om te lezen, teksten te analyseren, en teksten kritisch te beschouwen zonder het eigen oordeel daarbij leidend te laten zijn. Dit zou volgens hen de grootste aandacht moeten hebben binnen de bachelor. Op de vraag hoe zij bevordering van het ‘willen lezen’ dan zien, hadden beide geen antwoord. Zij bevestigen dat het *“ingewikkeld is om kunststudenten aan het lezen te krijgen”*, maar dringen wel aan op veel aandacht daarvoor. Teksten schrijven achten zij van secundair belang, dat *“komt achter het lezen aan, laat studenten, vooral in het begin, veel praten, vertellen of verbeelden”*.

De studieleider van de master kunsteducatie spreekt de nadrukkelijke wens uit tot samenwerking (M11). Er wordt voorgesteld geïnteresseerde vierdejaars studenten toegang te verlenen tot de pre-master, die de master Kunsteducatie aan het ontwikkelen is. Deze zou dan als keuzemodule in de leerlijn moeten worden opgenomen.

Na reductie van alle gegevens, via de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee, zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code M (masters) werd gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen. Ontwerpeisen zijn aan de studieleiders voorgelegd ter validering, voordat ze in het rapport zijn opgenomen.

Het ontwikkelen van de onderzoekende houding moet het hoofddoel vormen van het onderwijs binnen de leerlijn	M01
De onderzoekende houding kenmerkt zich door: brede interesse en nieuwsgierigheid, een bewustzijn van aannames en voorkeuren, objectief kunnen observeren en oordelen kunnen uitstellen, kennis en werkwijzen van anderen willen gebruiken, kennis niet zien als een vast begrip maar deze willen construeren in een dialoog, en gericht zijn op willen kennismaken en gebruiken van meerdere perspectieven	M02
Kennis moet geconstrueerd worden in dialoog, regelmatige interactie over bevindingen is van belang	M03
De vaardigheden, kunnen stellen van competente vragen, en het kunnen beredeneren en onderbouwen van keuzes en argumenten zijn de belangrijkste vaardigheden die een student moet verwerven	M04
Vaardigheden moeten aangeleerd worden op het moment dat ze in het proces nodig zijn en toegepast kunnen worden	M05
Er moet bijzondere aandacht zijn voor het kunnen lezen en duiden van teksten	M06
Complexe, realistische problemen (<i>wicked problems</i>) moeten centraal staan in het onderwijs	M07
Studenten werken in heterogene groepen aan complexe problemen	M08
De student moet in onderzoek de vrijheid ervaren in het proces en in het zoeken, gewenste eindresultaten, vaste modellen, of formats, moeten niet het uitgangspunt vormen voor het onderzoek.	M09
De leerlijn moet aansturen op ontwikkeling, zowel van zijn eigen professionaliteit als van de beroepscontext.	M10
Samenwerking binnen de leerlijn met de master is een wens, studenten kunnen toegang krijgen tot de premaster.	M11

4.4 Resultaten vragenlijst studenten en alumni

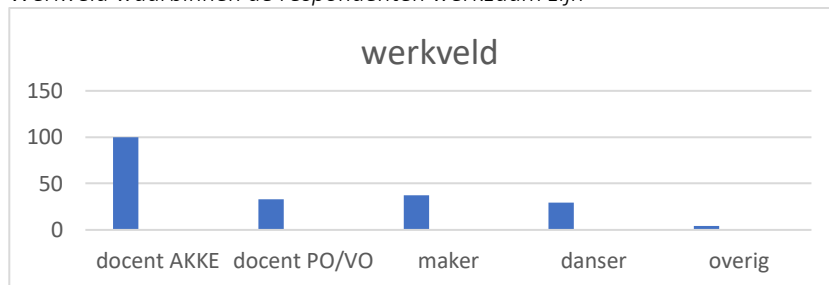
Bij de start van het onderzoek werd een vragenlijst uitgezet onder 27 alumni en dertien vierdejaarsstudenten, waarvan er 24 reageerden. 54,2% (n=13) van de respondenten is alumnus, 45,8% (n=11) is een vierdejaarsstudent.

De vragen drie tot en met zes werden verwerkt in de inleiding (paragraaf 1.3). De vragen droegen bij aan het onderbouwen van de urgentie van dit onderzoek: studenten hebben ervaren dat het 'leren doen van onderzoek' zinvol is in de beroepspraktijk maar voelen zich, in de opleiding, niet goed voorbereid op het uitvoeren van onderzoek.

Gevraagd werd naar het werkveld van de respondenten om een beeld te krijgen van de praktijk waarvoor studenten het onderzoekend vermogen moeten kunnen inzetten. Tabel 6 bevat een schematische weergave van de verdeling van de respondenten over het werkveld. Van deze respondenten werkt 100% (n=24) in het amateurwerkveld, en vervult 33,3% (n=8) tevens werkzaamheden binnen het reguliere onderwijs. 37,5% (n=9) van de respondenten heeft werkzaamheden als dansmaker, en 29,2% (n=7) werkt als danser in een gezelschap. 4,2% (n=1) geeft aan andere werkzaamheden te verrichten. Hierbij moet opgemerkt worden dat werkzaamheden in de kunstensector zelden een volledige aanstelling betreffen.

Tabel 6

Werkveld waarbinnen de respondenten werkzaam zijn



Uit analyse blijkt dat respondenten hun onderzoeksvaardigheden vooral inzetten in hun werkpraktijk als docent en als dansmaker. In beide werkpraktijken zegt 52,4% van de respondenten (n=13) onderzoeksvaardigheden in te zetten. In de werkpraktijk van *performer* (danser) is dat 16,7% (n=4). Dit betekent dat het onderzoekend vermogen binnen het pedagogische- en het artistieke domein gelijke aandacht moet krijgen in de opleiding (VR01).

Slechts één respondent is na de opleiding doorgestroomd naar een master-opleiding. Deze respondent gaf aan dat ze geen enkele vaardigheid die in de master vereist is beheerste, en noemt het leren doen van onderzoek *"het slechtste onderdeel van de opleiding"*. De aansluiting met de master wordt, in de beleving van de respondent, niet gemaakt, terwijl dit wel gewenst zou zijn (VR02).

Na analyse van de open vragen blijkt dat respondenten vooral behoefte hebben aan het vroegtijdig aanleren van onderzoeksvaardigheden en het uitvoeren van onderzoekopdrachten (VR03). Respondenten geven aan na afronding van het afstudeeronderzoek, in hun ervaring, heel veel geleerd te hebben, maar voelden zich niet goed voorbereid. Ze geven aan dit veel eerder in de opleiding te willen leren, omdat ze *"er dan veel meer uit kunnen halen"*. Enkele respondenten geven aan, niet goed te kunnen duiden waar en wanneer er aan het onderzoekend vermogen werd gewerkt, *"ik heb niet het idee gekregen dat daar veel aan werd gewerkt"*. Ze geven allemaal aan dat een betere opbouw en meer begeleiding gewenst is. Alle respondenten vinden het een belangrijk vermogen. Enkele alumni leggen de relatie met een 'leven lang leren'.

(VR04) (VR05) (VR06) Er wordt aangegeven dat er veel verschil zit in visie op 'wat goed onderzoek is' tussen de begeleiders, *"het maakt nogal uit wie je afstudeerbegeleider is"*. Respondenten geven aan behoefte te hebben aan een duidelijke visie, heldere criteria, en bij voorkeur een helder format of model. Tevens geven ze aan dat er behoefte is aan meer afstemming tussen begeleiders of docenten (VR07), zodat *"studenten elkaar ook kunnen helpen, omdat er hetzelfde gevraagd wordt"*.

Respondenten geven aan dat het arrangement theorie veel meer kan doen om onderzoekend werken in te zetten, “*dat wordt maar heel weinig gedaan, je moet vooral veel uit je hoofd leren*”. Vooral de arrangementen dansmaker en docentschap worden benoemd als het gaat om stimuleren van het onderzoekend vermogen. Binnen de arrangementen worden enkele aspecten benoemd als stimulerend: ‘verschillende visies van docenten, zoeken naar hun eigen danstaal, uitzoeken van verschillende methodieken, het steeds moeten aanpassen aan verschillende doelgroepen, het maken van eigen les- en dansmateriaal, doen van het handelingsverlegenheidsonderzoek, uitzoeken wie je bent als maker en docent, zoeken naar je eigenheid’.

Opvallend vaak worden woorden gebruikt als ‘zoeken naar’ en ‘uitzoeken’, veel minder wordt het woord onderzoek genoemd. Respondenten geven aan veel zelf uit te moeten zoeken. Zij geven echter ook aan dat daar bij veel docenten ook een grens aan zit “*als je uiteindelijk niet laat zien wat ze willen zien, krijg je een onvoldoende*”, en “*als ik niet deed wat ze voor zich zagen was het eigenlijk niet goed*”. Een respondent schrijft “*het onderzoekend vermogen werd nergens gestimuleerd en het voelde vaak juist als afgekeurd*”. Er wordt aangegeven dat dat averechts werkt, er wordt alleen maar gezocht naar wat men denkt dat docenten zullen goedkeuren (VR11).

Respondenten geven aan dat er veel meer behoefte is aan uitwisseling met elkaar, zowel met studiegenoten als met alumni, werkveld of het internationale werkveld (VR09). Tevens geven ze aan dat een actievere verbinding met het werkveld gewenst is, “*richt jullie veel meer op wat het werkveld vraagt*” (VR10). De confrontaties met verschillende docenten en werkvelden, met een conflicterende mening, heeft hen geholpen onderzoekender te worden. Een deel van de respondenten gaf aan daardoor in de praktijk mee te maken, ‘hoe er vanuit verschillende perspectieven naar eenzelfde thema gekeken kan worden’. De professionele ontwikkeling is voor veel respondenten een belangrijk uitgangspunt voor onderzoeksvragen “*dat je erachter komt wat je WHY is, en hoe je daarnaar kan handelen*”, of dat je “*je eigen leervragen centraal kunt stellen*” (VR08).

Respondenten geven aan dat schriftelijke vaardigheden meer aandacht mogen krijgen, “*het schrijven vond iedereen heel erg moeilijk*” (VR12). Ook het kunnen beargumenteren en onderbouwen van keuzes met bronnen vindt men te weinig aan bod komen (VR13). Een respondent benoemt dat als; “*we kunnen niet abstract schrijven, we schrijven altijd alleen maar over ons gevoel*”. Een aantal respondenten is ervan overtuigd dat er meer aandacht nodig is voor het ‘gestructureerd kunnen werken’ en redeneren. Datzelfde geldt voor lezen van teksten, “*ik vind het niet leuk, maar misschien komt dat ook wel omdat ik het niet kan. Ik merk in mijn werk dat ik het wel nodig heb*”. Een andere respondent geeft aan “*dat je in opleiding makkelijk wegkomt met het niet lezen van de stukken die worden aangereikt*”.

Onderstaand zijn de voorlopige ontwerpisen beschreven die voortkwamen uit de vragenlijst. De code VR (vragenlijst) zorgt er voor dat codes herkenbaar zijn gebleven in het verdere data reductieproces.

Het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen kent een gelijke verdeling van activiteiten over het artistieke en pedagogische domein	VR01
De leerlijn moet aansluiting bieden op de masteropleidingen	VR02
Er moet vroegtijdig begonnen worden met het aanleren van onderzoeksvaardigheden en het uitvoeren van onderzoek	VR03
De leerlijn beschrijft een heldere visie en leerdoelen ten aanzien van het onderzoekend vermogen	VR04
Er moeten heldere criteria gegeven worden waaraan studenten moeten voldoen	VR05
Er moeten handvatten gegeven worden in de vorm van formats of modellen	VR06
Begeleiders stemmen hun begeleiding met elkaar af en hanteren dezelfde richtlijnen en criteria	VR07
De professionele ontwikkeling moet centraal staan, eigen leervragen zouden het uitgangspunt moeten vormen	VR08
Interactie met medestudenten, alumni, werkveld en internationale partijen is wenselijk	VR09
Het werkveld, en de wensen van het werkveld, zouden betrokken moeten worden	VR10
Het onderzoekend vermogen moet gestimuleerd worden door positieve begeleiding, (negatieve) beoordelingen op producten werken belemmerend	VR11
Lees- en schrijfvaardigheid moet aandacht krijgen	VR12
Het onderbouwd kunnen argumenteren en beredeneren moet aandacht krijgen	VR13

4.5 Resultaten focusgroep studenten en alumni

In deze paragraaf wordt een synthese weergegeven van de focusgroep met studenten en alumni. Onder de tekst zijn de ontwerpeisen, voortkomend uit de focusgroep, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

Studenten en alumni die deelnamen aan de focusgroep waren het allemaal eens over het doel dat bereikt moet worden met het onderzoekend vermogen. Ze vinden het belangrijk zich te verbeteren als *professional* door kennis van anderen toe te passen, en te onderzoeken wat dat in de praktijk betekent (FS01). Over het feit of daarvoor een vraag uit de praktijk centraal moet staan, of dat het een eigen leervraag of fascinatie betreft, zijn de deelnemers het niet eens. De woorden eigenheid ontdekken, eigen visie ontwikkelen, en je persoonlijke ontwikkeling, zijn wel dominant aanwezig in het gesprek. Deelnemers vinden onderzoek doen een manier om zichzelf in de afstudeerfase te profileren, en geven aan dat belangrijk te vinden. *“Je kunt je onderscheiden omdat je met je onderzoek aantoont ergens meer van te weten dan een ander”* (FS08). De beroepsproducten waaraan onderzoek zou moeten bijdragen worden door deelnemers benoemd als: lesgeven, choreograferen, interdisciplinaire producties maken, onderwijsmateriaal maken, leerplannen maken, en projectplannen maken (FS02). Het onderzoek moet wel *“lekker praktisch”* zijn. Alle deelnemers onderschrijven het feit dat een verslag leren schrijven dat navolgbaar maakt ‘wat je hebt gedaan’ in het onderzoek heel belangrijk is, maar vinden ook dat de mogelijkheid er moet zijn om resultaten (aanvullend) in een andere vorm te presenteren (FS09). Eén deelnemer vindt dat onderzoek vooral ook nieuwe kennis of werkwijzen op moet leveren voor het werkveld, het moet dragen aan het *“naar een hoger niveau brengen van het vak.”*

Er komen een aantal zaken prominent naar boven. Deze zijn in veel gevallen gebaseerd op het feit dat deze zaken in het huidige curriculum gemist worden.

De opleiding zou in moeten zetten op de eigen nieuwsgierigheid. Men vindt dat er te veel in groepen gewerkt moet worden zodat de eigen fascinaties niet aan bod komen. *“Ik voel me vaak ontmoedigd in mijn nieuwsgierigheid, ik heb geen zin om de rest van een groep daar in mee te moeten trekken, of allemaal hetzelfde te moeten doen, ik wil het zelf doen”*. Ook vindt men dat er teveel verplichte onderdelen zijn die juist niet aansluiten bij de eigen fascinaties. *“Waarom moeten we allemaal naar dezelfde voorstellingen toe? Ik wil zelf bepalen wat ik zie en waarom”*. Deelnemers geven aan het prima te vinden daarbij opdrachten te krijgen, maar willen veel autonomer zijn in keuzemogelijkheden (FS05). In de ervaring van de deelnemers moet men erg vaak ‘door dezelfde hoepel’, en dat gaat ten koste van de eigen keuzevrijheid. Een statement van een deelnemer waar iedereen het mee eens was betrof de begeleiding bij onderzoekende processen, *“je bent helemaal niet zo vrij om te zoeken, je moet gewoon doen wat de begeleider in zijn hoofd heeft anders krijg je alsnog een onvoldoende”*. Begeleiding zou veel meer ingericht moet worden door met elkaar te werken en een coach te hebben, en achteraf weer in discussie te gaan over je werk (FS06). Alle deelnemers vinden dat ze veel meer aangemoedigd moeten worden om ‘buiten hun comfortzone te gaan’, om nieuwe dingen te ontdekken, om in discussie te gaan, en om dingen uit te proberen (FS10). Ze verwachten daarbij een docent die geïnteresseerd is, die open staat, en die zich niet *“altijd aan de handboeken houdt, maar ook eens hele andere dingen vertelt”*. Samenvattend geven de deelnemers terug dat ze de docenten *“ook lang niet altijd onderzoekend vinden”* (FS11).

Deelnemers geven aan het belangrijk te vinden dat er veel contact is tussen studenten onderling en van alle academies, het werkveld, en internationale partners (FS07). *“Er gebeurt zo veel, maar we hebben nauwelijks tijd er over te praten en uit te wisselen”*. Het uitwisselen en ‘kennismaken van’, kwam meerdere malen terug in het focusgroeps gesprek. Deelnemers kwamen met allerlei ideeën als: speeddaten, een maandelijkse informele bijeenkomst, thema-avonden voor elkaar organiseren, tijd en vrijheid om te werken met elkaar, meer gastdocenten uit het veld, en reële opdrachten in de praktijk uitvoeren. Deelnemers verwachten daarmee geïnspireerd te raken, nieuwsgieriger en creatiever te worden, *“je gaat veel meer zien van wat er mogelijk is en wat er kan”*.

Deelnemers geven aan dat er behoefte is aan beter onderwijs rondom de vaardigheden die nodig zijn om onderzoek te kunnen benutten en uitvoeren. Ze waren het erover eens, dat het leren zoeken naar relevante bronnen, deze beoordelen op kwaliteit, en de bronnen kunnen gebruiken voor het onderbouwen van keuzes en argumenten, veel te

weinig aan bod komt (FS04). Ook het leren zoeken naar een goed onderwerp, goede vragen leren formuleren en weten hoe je informatie verzamelt en verwerkt wordt te laat aangeleerd. *“Je gaat het pas doen als je met je afstudeeronderzoek bezig bent, dat is frustrerend, want eigenlijk wil je het onderzoek heel goed doen”*. Ze zijn het er allemaal over eens dat het vaardigheden zijn die in alle jaren van belang zijn voor de kwaliteit van het werk. Vooral de alumni en de vierdejaarsstudenten geven aan dat er, wat hen betreft, best meer eisen gesteld mogen worden in de opleiding aan studenten, wat betreft het onderzoekend vermogen. *“We staan vaak in de consumentenstand, maar je komt er pas later achter dat je het daarmee niet gaat redden”*, aldus een alumnus. De deelnemers zijn het erover eens dat het onderzoekend vermogen vanaf ‘de eerste dag’ aangesproken moet worden (FS03). Ze zien het als een sleutel tot, het leren hoe je jezelf kunt ontwikkelen tot een betere, autonome professional.

Na reductie van alle gegevens, via de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee, zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code FS (focusgroep studenten) is gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen.

Het onderzoekend vermogen moet bijdragen aan de ontwikkeling van een autonome <i>professional</i>	FS01
Onderzoek moet bijdragen aan de beroepsproducten handeling, fabricaat en ontwerp	FS02
Onderzoeksvaardigheden moeten in een vroeg stadium worden aangeleerd, en in alle jaren worden toegepast in (kleine) onderzoeken	FS03
Het kunnen benutten of toepassen van kennis, uit onderzoek, moet in een vroeg stadium worden aangeleerd	FS04
Er moet ruimte zijn voor autonome keuzes binnen opdrachten om de eigen fascinaties en nieuwsgierigheid te kunnen gebruiken als leidraad	FS05
Begeleiding moet niet gericht zijn beoordeling, maar op ontwikkeling	FS06
Er moet veel ruimte zijn in het curriculum voor uitwisseling tussen verschillende partijen	FS07
Er moeten eigen keuzemogelijkheden zijn in opdrachten en onderzoekstrajecten zodat een student zich daarmee kan onderscheiden	FS08
Verslaglegging van resultaten moet bij voorkeur verschillende vormen kunnen hebben	FS09
De studenten willen aangemoedigd worden om te experimenteren en een breder perspectief te ontwikkelen	FS10
Docenten moeten een voorbeeld zijn door onderzoekend te handelen en begeleiden	FS11

4.6 Resultaten focusgroep docenten

In deze paragraaf wordt een synthese weergegeven van de focusgroep met docenten. Onder de tekst zijn de ontwerpeisen, voortkomend uit de focusgroep, beschreven. De codes zijn in de tekst verwerkt om de herkomst van de code inzichtelijk te maken.

In de focusgroep van docenten stond de nieuwe set van competenties centraal zoals die gevalideerd is in maart 2018. Docenten kenden deze vernieuwde set nog niet. Er is in de focusgroep veel tijd besteed aan het bespreken van de gedragsindicatoren die geformuleerd zijn in de nieuwe set van competenties. Doel was het beschrijven van de concrete eindcriteria voor de DNSE ten aanzien van het onderzoekend vermogen. Deze eindcriteria zijn nodig om de criteria per leerjaar vast te kunnen stellen. Dit bleek voor twee van de vijf deelnemers mogelijk. De andere participanten beschreven niets. Zij gaven aan de indicatoren *“veel te hoog gegrepen”* te vinden, en ze (nog) niet te kunnen doorgronden. Na een ingelaste brainstormsessie, waarbij de twee deelnemers de criteria beschreven waarvan zij dachten dat ze behaald moesten worden, kwam er meer overeenstemming in de groep. De genotuleerde criteria zijn gebruikt om in het eerste prototype de eindcriteria vast te stellen.

Het grootste discussiepunt tussen de docenten was het onderwerp van onderzoek. Twee van de vijf deelnemers geven aan dat het ‘eigen ik’, de persoonlijke ontwikkeling, centraal moet staan in onderzoek van studenten. *“Dat is de enige constante in de wereld, je eigen persoonlijke kader”*. De overige deelnemers volgen veel meer de lijn van het KVDO, en vinden praktijkonderzoek met daarin een vraag uit de eigen beroepspraktijk relevant. Het gaat volgens de docenten dan om de eigen praktijk, een vraag van derden vindt men niet noodzakelijk. Het bijdragen van onderzoek aan het ontwikkelen van het professioneel handelen lijkt uiteindelijk voor alle docenten een goed uitgangspunt (FD10). Daarbij

wordt benadrukt door vier van de vijf deelnemers dat het beroep centraal moet staan, *“er moet zo veel mogelijk tijd besteed worden aan de beroepsontwikkeling want studenten hebben al zo weinig tijd”* (FD04). Alle docenten uiten hun zorgen over het toevoegen van de competentie onderzoekend vermogen voor de bacheloropleidingen. Zij zijn ‘bang’ dat het onderwijs veel te theoretisch wordt, dat studenten relatief te veel ‘in de boeken moeten’, en dat het ten koste gaat van de ontwikkeling in de eigen dansvaardigheid. Zij benadrukken allemaal het belang van het praktische karakter van de opleiding en de student. *“Studenten worden niet blij van theoretiseren”* (FD05). Daarin wordt ook het taalvaardigheidsaspect dat in alle bronnen in het vooronderzoek naar boven is gekomen, ingewikkeld gevonden. *“We zijn geen opleiding Nederlands”,* en *“het worden geen schrijvers maar dansers”* zijn voorbeelden van opmerkingen die gemaakt werden. Vier van de vijf deelnemers vinden dat de taalvaardigheid misschien wel aandacht moet krijgen, maar er moet goed in de gaten gehouden worden dat het past bij de aard van studenten en hun toekomstig beroep (FD07).

De onderzoekende houding werd door alle docenten als zeer belangrijk benoemd. Er werden veel houdingsaspecten benoemt die studenten daarin zouden moeten tonen, wat er verwacht wordt van ze, maar het was minder gemakkelijk om te benoemen wat de opleiding kan doen om dat te bewerkstelligen. Ideeën die uiteindelijk in de groep naar boven kwamen waren: een intensief intervisie traject starten waarin vragen centraal staan en waarin studenten goed leren reflecteren. Lesgeven vanuit een breed perspectief, feedbackgesprekken altijd starten vanuit zelfevaluaties, en bijvoorbeeld de student aan het einde van het studiejaar een presentatie laten geven waarin hij toont hoe hij zijn onderzoekend vermogen inzet om tot ontwikkeling te komen. Samenvattend waren de docenten het erover eens dat het onderwijs op veel verschillende wijze moet confronteren en inspireren ten aanzien van een onderzoekende houding, maar dat er nog wel een taak ligt voor de docenten en de opleiding om daarin te ontwikkelen (FD09). Unaniem vond men dat de onderzoekende houding een basishouding is voor leren en ontwikkelen, maar dat docenten die dan ook moeten hebben. Docenten geven aan dat het daar binnen de opleiding nog wel eens aan ontbreekt. Traditie en gewoontes horend bij de discipline van een vak worden belangrijk gevonden, en studenten worden niet zelden geconfronteerd met het feit dat ze daar niet vanaf mogen wijken (FD08).

Docenten vinden het belangrijk dat er eerst een visie wordt beschreven en dat er uitgangspunten worden geformuleerd waar iedereen zich in kan vinden. *“Het zou fijn zijn als we het er allemaal mee eens kunnen zijn”*, men beschrijft dat dit vaak niet het geval is bij veranderingen en dat er ‘zo’ al een heleboel weerstand bestaat tegen ingevoerde veranderingen in het verleden (FD06). Alle betrokkenen tonen zich bereid het eerste prototype te voorzien van *feedback*.

Alle deelnemers aan de focusgroep vinden de vrijheid van de student erg belangrijk. De studenten moet vrijheid hebben in keuze van onderwerpen, en in mindere mate in onderzoeksprocessen en verslaglegging. Ze moeten wel leren hoe ze moeten zoeken en beschrijven maar *“een keurslijf moet voorkomen worden, de huidige opzet voor het onderzoeksverslag is bijvoorbeeld wurgend”* (FD01). Het eindproduct moet naar het idee van vier van de vijf deelnemers niet leidend zijn, *“dat frustreert het zoekproces”*. *“Studenten moeten ervaren dat iets uitzoeken altijd iets oplevert, ook als het niet direct resulteert in een product”*. Men vindt dat het proces leidend moet zijn, en dat *“je dan maar moet zien waar je uitkomt”* (FD02). De term onderzoek blijkt niet eenduidig te worden opgevat, iets uitzoeken, reflecteren, een creatief proces, en ‘zoeken naar’ zijn begrippen die door elkaar gebruikt worden en waarvan men vindt dat die passen onder onderzoek. In ieder geval moet onderzoek doen de studenten het gevoel geven dat ze het iets oplevert *“anders motiveert het ze totaal niet”*. Drie van de vijf docenten geven aan dat dat voor hen ook belangrijk criterium is, onderzoek moet de student ‘als persoon’ iets opleveren, anders wordt het beschouwd als *“nutteloos”* (FD03).

Na reductie van alle gegevens, via de werkwijze zoals besproken in hoofdstuk twee, zijn de volgende ontwerpeisen geformuleerd. De code FD (focusgroep docenten) is gebruikt om navolgbaarheid in het verdere data reductie proces te bevorderen.

De student moet een vrije keus hebben in onderwerpen van onderzoeksactiviteiten. Ook bij opdrachten of vragen van externe partijen heeft een student een vrije keuze.	FD01
Studenten moeten tijdens hun studie ervaren dat zoeken altijd loont, het gaat om het proces. De gerichtheid op een voorgeschreven eindproduct, zoals een onderzoeksverslag, moet vooral in aanvang, achterwege gelaten worden	FD02
Onderzoeksactiviteiten moeten een motiverend karakter hebben, studenten moeten ervaren dat het hen persoonlijk iets oplevert	FD03
Onderzoek leren benutten en uitvoeren moet in grote mate een praktisch karakter hebben, de beroepsprocessen van het vakgebied staan centraal.	FD04
In het ontwerp moet rekening gehouden worden met het feit dat studenten praktisch georiënteerd zijn.	FD05
Er wordt een, door de docenten, gedragen visie op onderzoekend vermogen gebruikt als uitgangspunt voor de leerlijn	FD06
De leerlijn moet aandacht besteden aan lees- en schrijfvaardigheid maar steeds in relatie tot de specifieke aard van de kunstvakstudent	FD07
De onderzoekende houding moet een basishouding worden voor de student	FD08
De onderzoekende houding moet vooral verkregen worden door veel confrontaties met diverse werkvormen en ervaringen, in de leeromgeving	FD09
De student leert hoe hij onderzoek kan inzetten om zich te professionaliseren	FD10

Hoofdstuk 5: Resultaten van de *good practice* analyses

In dit hoofdstuk staat centraal deelvraag zeven: hoe hebben verwante hbo-opleidingen een leerlijn onderzoekend vermogen vormgegeven en welke kenmerken zijn daarvan bruikbaar?

In het kader van 'leren van anderen' werden twee *good-practices* geanalyseerd.

De analyses zijn bijgevoegd als bijlage T. Onderstaand wordt beknopt beschreven wat er vanuit de analyses meegenomen is in de ontwerpeisen. De codes van de ontwerpeisen zijn in de tekst toegevoegd om de herkomst inzichtelijk te maken.

o Amsterdamse Hogeschool voor de Kunsten (AHK): Opleiding Docent Dans

In de aanloopfase van het onderzoek werden de studiegidsen van de vier opleidingen docent dans, die naast de DNSE bestaan in Nederland, vergeleken. Het opleidingscurriculum van de AHK, en de visie op het vak verschillen in grote mate met die van de DNSE. Desalniettemin werd gekozen voor de AHK, omdat deze als enige opleiding 'onderzoek' een prominente plek heeft gegeven in de beschrijving van het onderwijs. Een beschreven leerlijn ontbreekt. De studiegids werd bestudeerd en er vond een mailwisseling plaats. De elementen die een aanvulling zouden kunnen zijn voor de DNSE worden beschreven. Elementen die de DNSE al hanteert worden niet beschreven. Elementen waar conflicterende meningen of visies over zijn worden, om reden van gevoeligheid, niet genoemd in dit document.

De AHK maakt een sterke verbinding in het curriculum met de artistieke leerlijn, waarin studenten werken met choreografen en dansen in voorstellingsstukken. De praktijkkennis die daarin wordt opgedaan wordt door studenten, wordt door hen ge-expliciteert in een geschreven verslag. Hierin moet aangeboden theorie verbonden worden aan de 'opgedane' praktijkkennis van de student. Dit lijkt een effectieve manier om studenten vanuit hun 'wil', zoals Van der Linden dat noemde in het expertinterview, te leren om theorie en eigen praktijkkennis aan elkaar te koppelen (GP01). De gedrevenheid van de studenten ligt veelal in het feit dat ze goede dansers en dansmakers willen worden. Binnen de DNSE is theorie een aparte leerlijn die summatief getoetst wordt met tentamens.

De AHK maakt gebruik van zelfassessments om de ontwikkeling van de eigen professionaliteit te beoordelen (GP02). Dat betekent dat studenten kritisch en vanuit vragen, onderzoekend, naar zichzelf moeten leren kijken. Dat lijkt een goede, eerste stap naar een kritisch-reflectief vermogen. Studenten in de DNSE schrijven reflecties, maar een zelfassessment, aan de hand van criteria, lijkt een verdiepingsslag te kunnen zijn.

De AHK neemt schrijfvaardigheden, en verwerking van bronnen op in beoordelingscriteria van geschreven werk. Deze worden in rubrics verwerkt (GP03)(GP04). Dit draagt bij aan het feit dat studenten het eigen werk kunnen evalueren, ze weten wat er wordt verwacht. De DNSE neemt deze vaardigheden nergens expliciet op, tevens werkt de DNSE nergens met rubrics. Door voor beide aspecten, schrijfvaardigheid en het verwerken van theorie, beoordelingscriteria te beschrijven worden deze veel explicieter gemaakt. Een grotere aandacht voor beide vaardigheden is binnen de DNSE een aspect van aandacht, en wordt door de verschillende experts en studieiders van de masters, benoemt als heel relevant.

Vanuit deze good practice zijn de volgende aspecten meegenomen naar de ontwerpeisen. De code GP (good practice) is toegekend om de navolgbaarheid in het latere data reductie proces te bevorderen.

In de leerlijn moeten momenten zitten waarop de student de praktijkkennis die opgedaan wordt in de artistieke ontwikkeling, koppelt aan aangeboden theorie, en die weergeeft in een schriftelijk verslag	GP01
Zelfassessments worden ingezet om de professionele ontwikkeling te toetsen	GP02
In beoordelingscriteria in de vorm van rubrics, wordt schrijfvaardigheid specifiek opgenomen	GP03
In beoordelingscriteria in de vorm van rubrics, wordt het verwerken van theorie specifiek opgenomen	GP04

o Fontys Hogeschool Kind en Educatie (HKE)

In het kader van het expertinterview werden opleidingsmaterialen verkregen van de HKE. Het opleidingsaanbod van de HKE verschilt in grote mate met dat van de DNSE. Het richt zich op één profiel (doceren), op één doelgroep, en kent bijvoorbeeld langdurige binnenschoolse stages. De DNSE richt zich op drie profielen (dansen, choreograferen en doceren), op alle leeftijdsgroepen binnen- en buitenschools, en kent bijvoorbeeld geen stages langer dan twintig contacturen (verdeelt over tien tot twintig lesweken). De helderheid van de beschreven leerlijn leverde desalniettemin relevante informatie op voor het onderzoek. De relevante aspecten die voor de DSE toepasbaar zijn worden beknopt beschreven.

De HKE beschrijft de onderzoekende houding van de student als een doel in het kader van de leerlijn (GP05). Daarbij worden onderzoeksvaardigheden in een vroeg stadium aangeleerd om deze onderzoekende houding te kunnen professionaliseren. Vanaf het tweede jaar doorlopen de studenten ieder jaar een onderzoekscyclus (GP07). Zij starten de afstudeerfase met onderzoekservaring.

De vormen van onderzoek passen bij de ontwikkelingsfase van de student (GP06). In de propedeuse zijn, korte, onderzoeksopdrachten gericht op de persoonlijke ontwikkeling. In de hoofdfase op het professioneel handelen, en ontwerpgericht onderzoek. In de afstudeerfase wordt van de studente verwacht dat hij kan bijdragen aan schoolontwikkeling. De onderzoeksactiviteiten die studenten ontplooiën zijn sterk gekoppeld aan de beroepspraktijk, de stages, en gericht op de professionele ontwikkeling (GP08).

De HKE biedt duidelijke opleidingsmaterialen aan die ondersteuning kunnen bieden tijdens het onderzoeksproces. Deze zijn digitaal beschikbaar. De materialen dienen niet als 'keurslijf' maar zijn bedoeld als ondersteuning wanneer een student daar behoefte aan heeft (GP09).

Vanuit deze good practice zijn de volgende aspecten meegenomen naar de ontwerpeisen. De code GP (good practice) is toegekend om de navolgbaarheid in het latere data reductie proces te bevorderen.

Het attitude aspect, de onderzoekende houding wordt beschreven als doel in de leerlijn	GP05
De ontwikkelingsfase van de student is bepalend voor de vorm van het onderzoek dat uitgevoerd moet worden	GP06
Onderzoeksvaardigheden worden vroeg in de opleiding aangeleerd, en de student doorloopt meerdere onderzoekscyclussen voor de afstudeerfase	GP07
Onderzoeksactiviteiten vinden plaats in de stage en zijn gericht op de professionele ontwikkeling	GP08
Onderwijs in de leerlijn wordt ondersteund door heldere, digitaal beschikbare materialen	GP09

Hoofdstuk 6: Programma van eisen

Het vooronderzoek had, zoals beschreven in paragraaf 2.6, tot doel te komen tot een *programma van eisen*. Hiermee wordt antwoord gegeven op deelvraag acht: hoe ziet het geëvalueerde *programma van eisen* eruit voor een leerlijn 'onderzoekend vermogen' van de Academie voor Danseducatie?

De 138 ontwerpeisen voortkomend uit alle deelonderzoeken zijn samengebracht. Om tot een hanteerbaar *programma van eisen* te komen zijn gelijksoortige ontwerpeisen samengevat en herschreven (bijlage W). Na deze datareductie bleven er 44 ontwerpeisen over. Deze 44 eisen zijn onderverdeeld in vier subcategorieën naar Van Aken en Andriessen (2011).

1. Functionele eisen op inhoudelijk en didactisch niveau: deze richten zich op de inhoud van het onderwijs en de didactische aspecten die van belang zijn bij het ontwerpen van een leerlijn.
2. Gebruikerseisen: ontwerpeisen die door de gebruikers van de leerlijn benoemd worden als relevant voor de specifieke context.
3. Ontwerpbeperkingen: ontwerpeisen die voortkomen uit factoren die voor de opdrachtgever van essentieel belang zijn en waar in het ontwerp rekening mee gehouden moet worden.
4. Randvoorwaarden: ontwerpeisen voortkomend uit de *grijze documenten*, deze zijn ingegeven door de landelijke kaders waartoe de DNSE zich met het onderwijs moet verhouden.

Feedbackronde

De eerste versie van de ontwerpeisen werd voorgelegd aan de *critical friend*, het inhoudelijk team en de studieleider, en de afstudeerbegeleider. Het criterium voor de evaluatieronde was de relevantie van de ontwerpeisen voor de DNSE, en de leesbaarheid van de geformuleerde ontwerpeisen.

Uit de *feedbackronde* is informatie verkregen die tot bijstellingen heeft geleid. In bijlage V is deze *feedback* met de consequentie voor de definitieve lijst met ontwerpeisen opgenomen. Op basis van de verkregen *feedback* werd het *programma van eisen* bijgesteld naar 43 definitieve ontwerpeisen. In de volgende paragraaf wordt het definitieve programma weergegeven.

6.1 Programma van eisen

In Tabel 7 wordt het definitieve *programma van eisen* weergegeven. De codes, die voortkomen uit het vooronderzoek, zijn toegevoegd achter de beschrijving van de ontwerpeisen. Aan de hand van de lettercode kan achterhaald worden wat de herkomst is van de code. In een kruisjeslijst is gevisualiseerd uit welke vooronderzoeken de onderliggende codes afkomstig zijn.

Vanwege de lengte van de tabel wordt vooraf de betekenis van de codes weergegeven:

BR: bronnenonderzoek bestaande uit de codes:

LT: literatuur, GRD: grijze documenten, EXP: expert onderzoek, EXK: expert kunsten, VK: voorzitter KVDO.

CA: contextanalyse bestaande uit de codes:

DR: *deskresearch*, SL: studieleider DNSE, M: studieleiders masters.

BA: behoefteanalyse bestaande uit de codes:

VR: vragenlijst studenten en alumni, FS: focusgroep studenten en alumni, FD: focusgroep docenten.

GP: *good practice* analyse bestaande uit de code:

GP: *Good Practice*.

Tabel 7

Programma van eisen

Nr.	Ontwerpeis				
	Functionele eisen op inhoudelijk niveau	BR	CA	BA	GP
01	De leerlijn richt zich op het ontwikkelen van een onderzoekende houding als basishouding voor een hbo-professional. De houding kenmerkt zich door het hebben van een open, kritische, creatieve en ontwikkelingsgerichte houding. (LO02)(LO01)(EXP04)(M01)(M02)(SL05)(FD08) (VK08)(FS10)(GP05)	x	x	x	x
02	De leerlijn richt zich op bewustwording van de eigen onderzoekende houding en het ontwikkelen van het reflectief vermogen door het inzetten van zelfassessments, zelfevaluaties, en interacties tussen studenten en docenten. (LO03) (LO06) (GRD02) (GP02)	x			x
03	De leerlijn richt zich op het leren benutten van actuele en relevante kennis in het ontwikkelen van het professionele handelen van de student; hij kan <i>evidence informed</i> werken. Er is een voortdurende wisselwerking tussen het toepassen van bestaande kennis in de praktijk, en de praktijkkennis en -ervaringen verbinden aan de bestaande kennis. <i>Evidence</i> is naast theoretisch, binnen de kunsten in grote mate professioneel en methodisch van aard. (LO01) (LO09) (LO08) (GP01) (GP04) (EXP06)(SL10) (GRD03)	x	x		x
04	De leerlijn richt zich op het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek waarbij praktijkprocessen binnen beroepsproducten verdiept worden, en dat bijdraagt aan de professionele ontwikkeling van studenten. Relevante beroepsproducten bestaan uit handeling (lesgeven), fabricaat (kunstproduct) of onderwijsontwerp. (LO01)(LO11) (FD10)(EXK03) (DR04)(DR08)(EXP01)(EXP08)(SL02)(FS01)(FS02)(SL01)(LO12)	x	x	x	
05	Onderzoek binnen de leerlijn vindt in toenemende mate plaats in, of voor het werkveld (LO15) (VK03) (DR02) (VR10) (M10)(DR10)	x	x	x	
06	Kwaliteit van onderzoek, zoals nagestreefd in de leerlijn, gaat over de samenhang tussen onderzoek en beroepsproduct waarbij criteria zijn: onderbouwing van keuzes, verantwoorden van gebruikte kennis, verantwoording van dataverzameling, reflectie op het beroepsproduct en de professionele ontwikkeling. Artistiek onderzoek kan een methode voor dataverzameling zijn. Een onderzoek binnen de leerlijn kent een bescheiden methodische grondigheid, en een aantoonbare systematische en navolgbare werkwijze. (LO15)(LO14) (LO16) (EXK06) (EXK02) (EXP21) (VK04)	x			
07	De leerlijn draagt bij aan het bevorderen van de taalvaardigheid van studenten als verbinder van kennis en denken, en als communicatiemiddel in schriftelijk en mondelinge vorm. Het onderwijs richt zich in het bijzonder op lees- en schrijfvaardigheden die nodig zijn binnen de specifieke beroepscontext, maar heeft ook oog voor andere vormen van communicatie van onderzoekresultaten. (LL220) (FD07) (VR12) (M06) (VK06) (EXK05) (EXP14) (EXP13)(GP03)	x	x	x	x
	Functionele eisen op didactisch niveau	BR	CA	BA	GP
08	De leerlijn start met het beschrijven van: een door de gehele opleiding gedragen visie op het onderzoekend vermogen, de eindcriteria die afgeleid zijn van het landelijk competentieprofiel, en de attitude, kennis en vaardigheden die van de studenten verwacht worden. (LL202) (LL203) (LL204) (VK01)(VR05)(FD06)	x		x	
09	Het aanbieden van het onderwijs is gericht op een breed spectrum aan activiteiten waarbinnen de student de onderzoekende houding verwerft door confrontaties, voorbeelden, inspiratiebronnen, of activerende werkvormen waarin de onderzoekende houding wordt aangesproken. (LO05) (FD09)(LO07)	x		x	
10	De leerlijn kent een verticale samenhang van propedeuse tot afstudeerfase waarin doelen en inhouden op elkaar afgestemd zijn en gerelateerd zijn aan de te behalen eindcriteria. (LL207) (LL201) (DR03) (FS03) (FS04) (VR03) (GP07)	x		x	x
11	De complexiteit van de onderzoekstaken binnen de leerlijn neemt in de loop van de studie toe. Wanneer deeltaak oefeningen of instructies nodig zijn, vinden die plaats op het moment dat ze nodig, en toepasbaar zijn in onderzoekspraktijken in de praktijk. De student heeft bij alle taken zicht op de gehele authentieke taak, ook wanneer hij hier maar een gedeelte van uitvoert. (LL209) (LL211) (EXP07) (M05) (EXK09) (EXP09) (GP06)	x	x		x
12	De begeleiding van studenten in de vorm van instructies of materialen en ondersteuning van docenten, neemt in de loop van studie af. Ondersteunende materialen in de vorm van e-colleges, modellen, korte instructies, en voorbeelduitwerkingen, blijven beschikbaar en toegankelijk voor de student op elk gewenst moment, bij voorkeur digitaal. (LL210) (EXP11) (EXP10) (EXK08) (VR06) (GP09)	x		x	x
13	Er is binnen de leerlijn in toenemende mate sprake van zelfsturing, dit betekent dat studenten in toenemende mate autonome keuzes maken, zelfstandig kunnen handelen en (eigen) werk kunnen beoordelen. (LL213) (SL17)	x	x		
14	De leerlijn kent een horizontale samenhang waarin docenten onderwijs op elkaar afstemmen. (LL215) (EXP18)(VR07)	x		x	
15	Met de leertaken in de leerlijn wordt gevarieerd, de leerlijn kent herhalingen of toepassingen in verschillende contexten zodat verworven attitudes, kennis, en vaardigheden transferabel zijn en toepasbaar zijn in wisselende contexten. (LL212) (SL07) (VR01)(VK07)	x	x	x	
16	De leerlijn moet zichtbaar gemaakt worden in het onderwijscurriculum, onderzoeksactiviteiten moeten beschreven worden in opleidingsmaterialen en benoemd worden in activiteiten. (LL222) (EXP17)	x			

	Vervolg functionele eisen op didactisch niveau	BR	CA	BA	GP
17	Binnen de leerlijn wordt gevarieerd met docentenrollen ten aanzien van het onderzoekend vermogen. Studenten maken kennis met docenten; als rolmodel, in de expertrol, in de docentenrol, in een begeleidersrol, als activerende motivator, en als partner in onderzoek. (LL214) (FS11)(SL14)(LO07)	x	x	x	
18	In de leerlijn worden authentieke, uitdagende en gehele beroepstaken gebruikt als uitgangspunt. (LL208) (LL200) (DR09) (M07) (EXP19)(LO13)(GP08)	x	x		x
19	Binnen de leerlijn is aandacht en ruimte voor sociale interactie als middel om tot kennisconstructie te komen, zowel tussen studenten onderling als tussen docent en student. Reflectie is daarin een belangrijk instrument. (LL216) (LO10) (SL11) (EXK04) (M03)	x	x		
20	De leerlijn bevordert self-efficacy: het vertrouwen in de eigen competenties. De leerlijn kent een vorm van flexibiliteit en keuzemogelijkheden waardoor de student zich op eigen niveau en in eigen tempo kan ontwikkelen tot het eindniveau. De begeleiding heeft een stimulerend, ontwikkelingsgericht karakter en toetsingen zijn voornamelijk formatief van aard. (LL217) (LL218) (LL219)(LO04) (EXP05) (VR11) (FS06) (EXK10) (EXP20) (EXP12)	x		x	
21	In de leerlijn zijn toetsen en leren verbonden, en zijn begeleiding en beoordeling afgestemd op de te behalen doelen. (LL221)	x			

	Gebruikerseisen: voortkomend uit specifieke wensen van de gebruikers	BR	CA	BA	GP
22	Binnen de leerlijn is voldoende ruimte om de persoonlijke ontwikkel- of onderzoeksvragen van de student centraal te zetten, onderzoek doen binnen de leerlijn start bij de nieuwsgierigheid of de fascinaties van de student en draagt bij aan de persoonlijke profilering van een student. (SL13) (EXP03) (FS05) (VR08) (DR06) (FS08)(FD01)	x	x	x	
23	Er is binnen de leerlijn ruimte en vrijheid voor experimenteren en zoeken, het proces van onderzoeken staat daarbij centraal, en beoordelen van resultaten of eindproducten wordt daarin, vooral in aanvang, achterwege gelaten. (LL2219) (EXP22) (SL15) (M09) (FD02)	x	x	x	
24	Binnen de leerlijn worden samenwerkingsverbanden in homogene en heterogene groepen ingezet. Dat betekent dat er samengewerkt wordt met studenten uit de eigen en verschillende jaargroepen, binnen de eigen opleiding, in multidisciplinaire teams, en met externe partijen. (nationaal en internationaal) (SL12) (FS07) (M08)(DR01)(VR09)		x	x	
25	De leerlijn draagt bij aan de positieve attitude van studenten ten aanzien van het doen van onderzoek, ze moeten onderzoek <u>willen</u> gaan gebruiken in de uitvoering van hun beroep. Activiteiten moeten aansluiten bij de kenmerken van de studentengroep en een activerend en motiverend karakter hebben. (EXP02) (EXK11) (SL04) (EXP16)(FD03)	x	x	x	
26	Onderzoek leren benutten en uitvoeren moet in grote mate een praktisch karakter hebben, waarbij de beroepsprocessen van het vakgebied centraal staan: het toepassen van bestaande kennis en het verwerven van nieuwe kennis moet deze beroepsprocessen ondersteunen en verdiepen, en geleerd worden in de praktijk. (FD04)(EXP19)(EXP16)(FD05)	x		x	
27	Voor de specifieke studentengroep is het binnen het ontwikkelen van de onderzoekende houding van belang dat er extra aandacht is voor de volgende vaardigheden om deze onderzoekende houding te kunnen operationaliseren: goed leren observeren, aannames helder krijgen, oordelen uit kunnen stellen en objectief zijn, competente vragen stellen, experimenteren, convergerend kunnen denken, en het kunnen beredeneren en onderbouwen van argumenten. (EXP23) (SL03) (EXK01) (VR13) (M04)	x	x	x	
28	De leerlijn richt zich, naast een schriftelijk verslag van het proces, op het leren presenteren van onderzoeksresultaten op een wijze die past bij de doelgroep en de onderzoeksvraag. (EXK07) (SL09) (FS09) (EXP13) (VK05) (GRD06)	x	x	x	

	Ontwerpbeperkingen: voortkomend uit specifieke wensen of eisen van de opdrachtgever	BR	CA	BA	GP
29	In het ontwerp van de leerlijn, wordt inzichtelijk: visie, eindcriteria, tussendoelen en inhoud, zodat docenten er onderwijs aan kunnen verbinden. (SL21) (LL223) (LL205) (VR04)	x	x	x	
30	Het formatieve karakter van beoordelen dat binnen de DNSE leidend is, moet in het beoordelen van producten in de leerlijn meegenomen worden. Er wordt alleen summatief (sanctionerend) getoetst eind eerste en derde jaar. In het vierde jaar zijn alle toetsingen sanctionerend. (SL18) (DR07)		x		
31	Binnen de leerlijn wordt zoveel mogelijk in co-constructie gewerkt tussen studenten onderling en de begeleiders, waardoor communities ontstaan waarin 'met en van elkaar' geleerd wordt. (SL19)(EXP11)(DR10)	x	x		
32	De leerlijn moet verbonden zijn met het onderwijs binnen de bestaande arrangementen. (SL06) (DR05) (LL206)	x	x		
33	De studiebelasting van het totale curriculum moet vergelijkbaar blijven met de huidige studiebelasting. (SL16)		x		
34	Er is geen mogelijkheid voor extra, externe personele inzet voor activiteiten in de leerlijn, scholingsbudget kan gezocht worden. (SL20)		x		

	Randvoorwaarden: voortkomend uit de voorschrijvende documenten op macro- en supra niveau	BR	CA	BA	GP
35	De leerlijn richt zich op het ontwikkelen van professionele onderzoeksattitudes en onderzoeksvaardigheden passend bij de kunsteducatieve beroepspraktijk van de student. (GRD01)	x			
36	De leerlijn richt zich op het leren reflecteren, als onderdeel van het onderzoekend vermogen, in de ontwikkeling als professional. (GRD02)	x			
37	De leerlijn richt zich op het leren benutten van relevante en actuele kennis in de beroepspraktijk van de student. (GRD03)	x			
38	De leerlijn richt zich op het gebruiken van praktijkonderzoek als middel, om de beroepsvisie en het professionele handelen te ontwikkelen.(GRD04)	x			
39	De leerlijn richt zich op het kunnen uitvoeren van een praktijkonderzoek dat bij kan dragen aan een relevant vraagstuk binnen het vakgebied of de praktijk. (GRD05)	x			
40	De leerlijn richt zich op het leren presenteren van onderzoeksresultaten op een wijze die past bij de doelgroep en de onderzoeksvraag.(GRD06)	x			
41	De leerlijn bevat onderwijseenheden waarin studenten kennis en vaardigheden verwerven ten aanzien van het ontwikkelen van het onderzoekend vermogen bij lerende. (GRD07) (VK02)	x			
42	De leerlijn sluit aan bij het instroomniveau van studenten en sluit aan bij het startniveau van de master. (GRD08) (GRD09) (VR02) (M11)	x	x	x	
43	De leerlijn voorziet in een structurele afstemming van doelen en activiteiten naar het eindniveau, die past bij de specifieke studentenpopulatie, waarin toetsen het leren ondersteunt, en waarin voldoende begeleiding geboden wordt. (GRD10)	x			



Hoofdstuk 7: Het eerste prototype van een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe de ontwerpeisen vorm hebben gekregen in het eerste prototype van een leerlijn. Hiermee wordt antwoord gegeven op deelvraag negen: hoe kan een prototype van een leerlijn onderzoekend vermogen eruit zien?

7.1 Startpunt van de ontwerpfase

Om de vertaling te maken van de ontwerpeisen naar een eerste prototype zijn de ontwerpeisen gekoppeld aan het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009). Dit model is beschreven in paragraaf 3.2. De tien ‘draden’ die daarin worden gedefinieerd zijn als uitgangspunt genomen voor het beschrijven van de aspecten die van belang zijn voor onderwijsontwikkeling op meso- en op microniveau. Door dit model te gebruiken op mesoniveau wordt gestreefd naar het beschrijven van overzichtelijke eenheden, waar onderwijs op microniveau zich toe kan verhouden. Door op alle niveaus te spreken over dezelfde aspecten wordt naar verwachting bijgedragen aan het bevorderen van de verticale en horizontale samenhang binnen de leerlijn (ontwerpeis 10 en 14).

In Tabel 8 worden de tien aspecten van het curriculaire spinnenweb beschreven in de eerste kolom. In de tweede kolom worden de ontwerpeisen opgesomd die hier, in meer of mindere mate, inhoudelijk mee verbonden zijn. In Tabel 8 zijn niet alle ontwerpeisen terug te vinden. In deze lijst ontbreekt een ontwerpbeperking (34) ‘er is geen mogelijkheid voor extra, externe personele inzet voor activiteiten in de leerlijn, scholingsbudget kan gezocht worden’. Deze ontwerpbeperking is van organisatorische aard en is daarom niet opgenomen in de lijst.

Tabel 8

Aspecten van het curriculaire spinnenweb gekoppeld aan de ontwerpeisen.

Aspect van het spinnenweb	Ontwerpeisen	Uitwerking in het eerste globale product
Visie	01, 03, 04, 05, 06, 08, 23, 26, 29, 35, 43	Eerste visiebeschrijving (bijlage X)
Leerinhoud	01, 02, 03, 04, 07, 07, 14, 21, 22, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 41	Eerste visiebeschrijving (bijlage X)
Leerdoelen	08, 10, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	Opzet criteria en leerdoelen per niveau (bijlage Y)
Toetsing	02, 06, 20, 21, 23, 30, 43	Globale beschrijving van toetsen in de leerlijn (bijlage Y)
Leeractiviteiten	09, 11, 15, 18, 26	Nader uit te werken, en globale beschrijving van onderwijs- en leeractiviteiten in het eerste studiejaar (bijlage Z)
Docentrollen	12, 17	Globale beschrijving van de docentrollen (bijlage Y)
Bronnen en materialen	12	Nog niet uitgewerkt
Groepsvormen	02, 13, 19, 24, 31	Zeer globale beschrijving voor groepsvorming (bijlage Y)
Leeromgeving	05, 16, 18, 25, 26, 32	Nog niet uitgewerkt
Tijd	10, 20, 33	Nader uit te werken, en globale opzet voor het eerste studiejaar in bijlage Z

7.2 Werkwijze

Er is gestart met het beschrijven van een visie op het onderzoekend vermogen, het beschrijven van een globale leerinhoud, en een opzet voor de te behalen eindcriteria en het formuleren van leerdoelen per studiefase. Zoals blijkt uit ontwerpeis acht, is dit een gewenst startpunt voor verdere ontwikkeling van een leerlijn. In kolom drie van Tabel 8 wordt weergegeven in hoeverre het aspect is uitgewerkt in het eerste prototype.

Met het beschrijven van deze aspecten wordt tevens voldaan aan de wens van de opdrachtgever ten aanzien van het op te leveren product, zoals is gebleken uit het interview met de studieleider (SL21) ‘in het product dat opgeleverd

wordt, het ontwerp van de leerlijn, moet minimaal inzichtelijk worden: visie, eindcriteria en afgeleide criteria per studiejaar, zodat docenten er onderwijs aan kunnen linken'. Dit is vertaald in ontwerp 29.

Er is in het eerste prototype sprake van een ruwe schets van de leerlijn, een *globaal uitgewerkt product*, naar de ontwerpcyclus van Nieveen et al. (2012) zoals weergegeven in Figuur 1 in paragraaf 2.2. Omdat de visie en de te hanteren criteria gezamenlijk gedragen moet worden (ontwerpeis acht) heeft dit de prioriteit gekregen in het prototype. De visie en criteria zijn zo volledig mogelijk beschreven, zodat deze in de eerste evaluatieronde konden worden beoordeeld door een brede groep gebruikers.

De eerste beschrijvingen in het prototype zijn gebaseerd op de aspecten van het curriculaire spinnenweb en de daaraan gekoppelde ontwerpeisen zoals die benoemd zijn in Tabel 8, en de algemene kennis die is opgedaan in het onderzoek. Om inzichtelijk te maken wat de visie betekent voor de vertaling in de praktijk zijn drie 'doorkijkjes' toegevoegd in het prototype naar mogelijke afstudeerwerken. In bijlage X is een eerste prototype met visie op, en inhoud van het onderzoekend vermogen opgenomen.

De beschrijving van eindcriteria en leerdoelen per studie-eenheid zijn afgeleid van het competentieprofiel voor kunstvakdocent-studenten. Daarnaast houdt de leerlijn rekening met de kaders en richtlijnen die gesteld worden in: de Dublin-descriptoren, de NVAO en NLQF kaders, en de gedragsindicatoren voor onderzoek in het hbo. Deze zijn geanalyseerd (bijlage U) en vertaald in ontwerpeisen 35 tot en met 43. Deze ontwerpeisen zijn het uitgangspunt geweest voor het beschrijven van de eindcriteria. De ontwerpeisen 8, 10 en 29, genoemd in Tabel 8 bij leerdoelen, zeggen niets inhoudelijk over het niveau dat bereikt moet worden, maar geven de opdracht en de wenselijkheid weer van het starten met het beschrijven van een visie en criteria, en het belang van een verticale samenhang.

Om de criteria te vertalen naar leerdoelen per niveau, en daarmee een verticale samenhang te creëren, zijn de cognitieve en affectieve taxonomieën van respectievelijk Bloom, Anderson Krathwohl (2001) en Krathwohl, Bloom en Masia (1964), gebruikt. Deze kwamen voort uit het literatuuronderzoek en zijn beschreven in paragraaf 3.2.a, Figuur 6. Door het vaststellen van de criteria, en via *backward chaining* zijn de leerdoelen per niveau beschreven. De lijst met criteria en leerdoelen is opgenomen in bijlage Y.

De overige aspecten van het curriculaire spinnenweb zijn globaler beschreven, en krijgen pas een meer gedetailleerde uitwerking in de tweede ontwerpronde. Hierbij is de samenwerking met docenten uit verschillende studiejaar van belang omdat de leerlijn gekoppeld moet worden aan, en benoemd moet worden in de bestaande onderwijsarrangementen (ontwerpeis 32, 34 en 16). Ter voorbereiding op dit proces heeft een analyse van de opleiding plaatsgevonden zoals beschreven in paragraaf 2.6.3. Hierbij stonden de analysevragen centraal zoals die benoemd worden door Van der Kolk et al. (2012). De analyse kan gebruikt worden om bestaande onderwijseenheden te verrijken of aanvullingen te ontwikkelen (ontwerpeis 32). In bijlage Q is deze analyse in zijn geheel opgenomen. In Tabel 9 is een voorbeeldtabel van een analyse opgenomen van een semester uit de propedeuse.

Tabel 9

Voorbeeld van de analyse van een semester

DOD1 trimester 2 ARRANGEMENT VRAAG	<u>Docent</u> observatie werkveld naar docenthandelingen	<u>Maker</u> dansmateriaal ontwikkelen in opdracht	<u>Ondernemer</u> werkveld onderzoek alumni (GTP)	<u>Theorie</u> -
Brongebruik	literatuur	diverse bronnen	diverse media en expert	-
Praktijkvraagstuk	eigen leervraag	choreografie-opdracht specifieke doelgroep	eigen interesse	-
Plan van aanpak	sterk begeleid	sterk begeleid	gestructureerde opdracht + zelfstandig werken	-
Instrumenten	observatielijst	logboek, reflectie	deskresearch + interview	-
Rapportage	schriftelijk verslag	reflectieverslag in periode 3	film en presentatie	-
Domein	pedagogisch	artistiek	pedagogisch	-

Opmerking: gegevens verkregen uit analyse van opleidingsdocumenten met analyse vragen van Van der Kolk et al. (2012).

7.3 Een voorbeeld van de propedeuse

Om het docententeam inzicht te geven in een mogelijke uitwerking voor een studiejaar is op basis van de analyse van de opleiding (bijlage Q) een opzet gemaakt voor de propedeuse. De behoefte daaraan werd uitgesproken door de opdrachtgever en het inhoudelijk team. Tijdens de evaluatie van de eerste versie van de ontwerpeisen werd opgemerkt *“maak het vooral ook eens concreet, dan gaat het meer leven”*. De eerste globale opzet voor de propedeuse is opgenomen in bijlage Z. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit slechts een opzet is om als voorbeeld te dienen, deze staat nog geheel ter discussie. Met een uitwerking voor hogere jaren is niet gestart omdat daarvoor eerst overeenstemming moest zijn over de algemene richtlijnen en criteria. Daarnaast wordt het tweede jaar pas ontwikkeld op basis van ervaringen met de leerlijn in het eerste studiejaar.

In bijlage Z is een schets van het eerste leerjaar opgenomen. Uit het vooronderzoek is gebleken dat het bestaande curriculum verrijkt of aangevuld moet worden om de leerlijn te verbinden met de bestaande leerarrangementen (ontwerpeis 16 en 32). De volgende aspecten zijn zichtbaar in de schets van onderwijsactiviteiten van de propedeuse:

- Bovenin elk kader wordt benoemd in welk bestaand arrangement de activiteit plaatsvindt.
- In elk kader zijn de leerdoelen opgenomen waaraan wordt bijgedragen binnen het betreffende onderwijs, deze zijn in bijlage Y benoemd met de code LP (leerdoelen propedeuse).
- Oranje kaders betreffen verrijkingen van bestaand onderwijs op basis van de opleidingsanalyse (bijlage Q).
- Grijs kaders betreffen nieuwe activiteiten voor ontbrekende aspecten.

In Tabel 10 wordt weergegeven welke aanpassingen, aanvullingen of verrijkingen, er in het propedeuseprogramma gedaan zijn binnen het bestaande programma van de propedeuse, zoals dat is beschreven in de bijlage Z.

Tabel 10

Aanpassingen van het bestaande curriculum en ontwerpeisen die daaraan ten grondslag liggen.

Punten waarop het bestaande onderwijs verrijkt of aangevuld is	Ontwerpeis
Meer bewuste aandacht binnen het onderwijs voor de onderzoekende houding waarbij extra aandacht gaat naar: objectief kunnen observeren, oordeel uitstellen, kritisch zijn en meningsvorming.	01, 27
Gebruik maken van zelfevaluatie en -assessment in het bewustwordingsproces van de onderzoekende houding.	02
Meer aandacht voor het leren benutten van verschillend bronnenmateriaal.	03
Ontwerpen van eenvoudige onderzoeksinstrumenten; observatiemodel, interview en logboek.	04
Meer aandacht voor taalvaardigheid; lezen en schrijven.	07
Meer ruimte voor eigen keuzes van de student, eigen nieuwsgierigheid centraal stellen.	20, 22, 23
Meer ruimte voor interactie met medestudenten.	19, 24
Kennismaken met onderzoek van medestudenten en professionals.	17, 25
Meer bewuste aandacht voor een eenvoudig onderzoeksproces, creatief proces, bij lerenden.	41
Kennismaken met verschillende beroepsproducten waarvan onderzoek een onderdeel is om inzicht te verkrijgen en gemotiveerd te raken.	26, 28
Leren expliciteren van praktijkkennis door middel van kwalitatief hoogwaardige interacties waarbij het leren bevragen van professionals een onderdeel is.	19, 31
Ontmoeten van docenten in verschillende rollen ten aanzien van het onderzoekend vermogen.	17
Het deelnemen aan minimaal één geheel onderzoeksproces, binnen het artistieke domein, en daarin deeltaken uitvoeren.	11, 18

Deze eerste opzet geeft een globaal overzicht van inhoud en activiteiten. De leereenheden moeten in teamverband en in onderlinge afstemming uitgewerkt worden, waarbij het curriculaire spinnenweb op microniveau wordt gehanteerd voor het beschrijven van het onderwijs. Daarbij is het van belang dat eerst vastgesteld is dat de visie en de beschreven criteria, gezamenlijk gedragen worden, omdat een verandering daarin ook de opzet voor de propedeuse kan beïnvloeden.



Hoofdstuk 8: Resultaten van de *screening* van het prototype

In dit hoofdstuk worden de resultaten van een eerste *screening* beschreven waarmee antwoord wordt gegeven op deelvraag 10: Welke verbeteringen kunnen er aangebracht worden in het prototype, op basis van de uitkomsten van de evaluatieronde?

Het *programma van eisen* (Tabel 7 in hoofdstuk 6) en het eerste prototype (bijlage X, Y en Z) zijn gepresenteerd aan een brede groep van eindgebruikers bestaande uit de studieleider (opdrachtgever), het inhoudelijk team en de docenten die daar vrijwillig bij aanwezig wilden zijn. Daarnaast werden het *programma van eisen* en het prototype schriftelijk voorgelegd aan een expert die betrokken was in het vooronderzoek.

De participanten is gevraagd het *programma van eisen* te vergelijken met het eerste prototype waarbij gevraagd werd de volgende criteria te hanteren gebaseerd op het evaluatiematchboard van Nieveen et al. (2012): relevantie, consistentie en verwachte bruikbaarheid.

De eerste *screening* leverde een aantal discussiepunten op. Onderaan deze paragraaf zijn de aandachtspunten samenvattend weergegeven in een opsomming.

Expert feedback

Wat betreft relevantie en consistentie werden er een aantal zaken opgemerkt. De expert gaf aan de belangrijkste zaken terug te vinden in de ontwerpeisen en het prototype, en is vooral nieuwsgierig naar de daadwerkelijke uitwerking in de modules. *“De visie is algemeen en tegelijk toch opleidingsgebonden. Slim dat er voorbeelden inzitten, dat geeft de lezer meteen een idee”*. De expert gaf ook aan nog niet alle ontwerpeisen heel expliciet te herkennen in het prototype, en het ook best een klus te vinden om te moeten vaststellen of en hoe, de vertaling van *programma van eisen* en prototype plaats had gevonden. De volgende tip werd gegeven: *“misschien is het handig de ontwerpeisen met codes in een kantlijn te zetten zolang je in de ontwerpfase zit?”*. Opgemerkt moet worden dat de werkwijze zoals die beschreven is in hoofdstuk zeven niet meegestuurd was door de onderzoeker, en dus onbekend is gebleven bij de expert.

De expert gaf aan dat de ontwerpeisen zeker relevant zijn. *“De randvoorwaarden bijvoorbeeld die je beschrijft geven de landelijke kaders juist weer”*. Ook werd het duidelijk gevonden dat de eisen en wensen van de gebruikers en opdrachtgever expliciet, apart beschreven zijn. *“Ook al lijken enkele ontwerpeisen soms wat dubbel, het is wel goed om te zien wat de gebruikers willen, daar moet je toch extra oog voor blijven houden. Daarmee geef je ook vertrouwen in het feit dat hun wensen verwerkt worden in het ontwerp”*. Het prototype geeft heldere keuzes weer, maar *“is voor een doelgroep die onbekend is met het fenomeen wellicht toch moeilijk te lezen?”*.

De expert benadrukt dat de keuze voor het kiezen van verdieping van beroepsproducten een goede insteek is, waarmee zowel het pedagogische als het artistieke domein recht gedaan wordt. Een tip van de expert is echter *“wees niet bang om onderzoek op de kaart te zetten, ook al is men er huiverig voor. En benoem het vaak genoeg”*. Het voorbeeld van de uitwerking van het propedeuse jaar geeft, in de ogen van de expert, een goed beeld van hoe het er in de praktijk uit zou kunnen zien, maar wordt wel beoordeeld als veel. Hierin is afstemming nog noodzakelijk volgens de expert, alle eenheden zijn relevant, *“maar krijgt het ook de juiste aandacht op deze wijze?”* De expert verwacht wel dat het *programma van eisen* en het prototype bruikbaar zijn in de praktijk, maar geeft tevens aan dat flexibiliteit noodzakelijk blijft omdat het ‘onderzoek in het hbo’ een onderwerp is dat ter discussie staat en waarin nog veel ontwikkelingen gaande zijn. Daarnaast geeft de expert aan dat aanpassingen nodig zullen blijven omdat de kennis en ervaring binnen de opleiding zal groeien in de komende tijd. *“Zorg dus dat er ook groei en verandering mogelijk blijft, juist binnen deze leerlijn”*.

Feedback uit de context

Het *programma van eisen* en het prototype is voorgelegd aan een groep eindgebruikers. De groep heeft mondeling gereageerd naar aanleiding van de presentatie. De bevindingen daarvan worden hier kort weergegeven. Er is tevens

gevraagd de stukken na te lezen, en schriftelijk aanvullingen te geven op de mondeling gegeven *feedback*. Op deze vraag is geen reactie gekomen.

De docenten hebben vraagtekens bij de relevantie en bruikbaarheid van de weergegeven ontwerpeis aangaande taalontwikkeling. Zoals al eerder in het onderzoek is gebleken, en hier weer is benoemd, bestaat er weerstand tegen het versterken van de aandacht voor taal. Het eisen stellen aan de taalvaardigheid van studenten vinden enkele docenten onterecht "*want het zijn dansers*". Tevens vinden zij dat kennis ook overgedragen wordt door het lichaam, en dus in dans. De angst leeft bij de docenten dat studenten "*massaal afhaken, of gedwongen de opleiding verlaten*". In de discussie tussen de groepsleden wordt het duidelijk dat de meningen hierover verdeeld zijn. Afstemming hierover met de gebruikers blijft in de ontwerpfase van belang. In het prototype zijn reeds variatiemogelijkheden aangegeven voor bijvoorbeeld verslaglegging in de vorm van een documentaire, maar het wantrouwen is nog niet weggenomen.

Tijdens de presentatie heeft de onderzoeker vastgesteld dat drie van de tien aanwezigen bij het begrip 'beroepsproduct' geen beeld hadden, en niet begrepen wat praktijkprocessen zijn. Dit is wel essentieel voor het begrijpen van het prototype, en de visie op het onderzoekend vermogen. De onderzoeker overweegt een extra uitleg te verstrekken over de begrippen in een document en een workshop. Een gezamenlijk begrip hierover is van belang bij het uitwerken van de leerlijn in onderwijsmodules.

Ten aanzien van de voorwaarde die gesteld wordt, het aansluiten bij de masteropleidingen, bestaat weerstand in de docentengroep. Enkele docenten geven aan "*het vreemd te vinden*" dat er aangesloten moet worden bij een masteropleiding. "*Dat willen toch lang niet alle studenten, en bovendien gaat dat de meesten nooit lukken*". Ook hier speelt de angst dat het stellen van meer of andere eisen aan de studenten, uitval zal opleveren. "*Wij hebben veel mbo studenten die gaan dat niveau nooit halen*" en "*een goede dansdocent heeft dat toch niet nodig*". Vooral de studieleader heeft aangegeven dat hierin weinig keuze is, omdat dit een verplichting is aan het hbo-onderwijs. Docenten dringen aan op differentiatiemogelijkheden zodat er meer op eigen niveau, en in eigen tempo gewerkt kan worden. Dit staat reeds in de ontwerpeisen maar men wil hier expliciete aandacht voor.

Van de studieleader en het inhoudelijk team, die de ontwerpeisen al hadden voorzien van *feedback*, werd de *feedback* verkregen dat het prototype een bruikbare vertaling lijkt van de ontwerpeisen naar de praktijk. Er kwam geen inhoudelijke *feedback* op het prototype. Het voorbeeld van de propedeuse werd verhelderend gevonden. De nieuwe activiteiten werden logisch gevonden in het kader van de gestelde doelen.

Samenvattend kan gezegd worden dat de volgende aandachtspunten meegenomen moeten worden in een volgend prototype:

- Ontwerpeisen zichtbaar maken in het prototype waardoor meer zicht verkregen wordt op de relatie.
- Leesbaarheid bewaken van de stukken: als uitgangspunt nemen dat er binnen de opleidingscontext nog weinig tot geen kennis is over en ervaring met het subject, het onderzoekend vermogen.
- Het onderzoekend vermogen goed benoemen binnen de opleiding, waken voor het bedekken met andere terminologie om weerstanden weg te nemen.
- Kritisch kijken naar de hoeveelheid onderwijseenheden in een uitwerking, er zorg voor dragen dat zaken ook de juiste aandacht kunnen krijgen.
- Zorg dragen voor de flexibiliteit van de leerlijn, aanpassingen op basis van voortschrijdend inzicht moeten relatief gemakkelijk gemaakt kunnen worden.
- Afstemming met de eindgebruikers over taalontwikkeling (ontwerpeis 7) is een belangrijk aandachtspunt binnen het door-ontwikkelen van het prototype.
- Er is kennisontwikkeling nodig over de begrippen *beroepsproduct* en *praktijkprocessen*. Opgenomen moet worden een betere beschrijving van de deze begrippen, en eventueel scholing in de vorm van workshops.
- In de doorontwikkeling van het prototype is aandacht voor differentiatiemogelijkheden door de eindgebruikers benadrukt, studenten moeten in tempo en niveau kunnen variëren.

Hoofdstuk 9: Conclusie en aanbevelingen

In dit onderzoek is gezocht naar een antwoord op de vraag: “Hoe ziet een vierjarige leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ eruit voor de Academie voor Danseducatie, die voldoet aan de eisen die in Nederland worden gesteld aan het hbo-kunstvakdocentenonderwijs?”.

Inleiding op de conclusie

De vraag is gesteld omdat een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ ontbrak binnen de Academie voor Danseducatie. Het onderzoekend vermogen wordt een belangrijke competentie gevonden voor een startende *professional*. Studenten aan de DNSE voeren sinds drie jaar een afstudeeronderzoek uit in het laatste jaar van hun studie. Zowel studenten als docenten zijn niet tevreden over het onderwijstraject dat moet leiden naar dit afstudeeronderzoek. Zij geven aan dat er onvoldoende voorbereiding is op het afstudeeronderzoek in de eerste jaren van de opleiding. In maart 2018 is de competentie onderzoekend vermogen toegevoegd aan de set van competenties die voor kunstvakdocentenopleidingen sturend is ten aanzien van het onderwijs, en de criteria die er gesteld worden aan dat onderwijs. Het toevoegen van het onderzoekend vermogen aan de competentieset, en de ontevredenheid van de opleiding en de studenten over het onderwijs, maakte het voor de DNSE urgent een leerlijn te ontwikkelen waarin studenten attitudes, kennis en vaardigheden kunnen ontwikkelen die in hen in staat stelt deze competentie te verwerven. Omdat kennis over en ervaring met onderwijs rondom het onderzoekend vermogen ontbreekt binnen de DNSE, was onderzoek nodig.

Dit onderzoek is gestart met een uitgebreid bronnenonderzoek. Hiermee werden kenmerken verkregen uit de literatuur, die van belang lijken voor een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ op hbo-niveau. Tevens werden hiermee, uit *grijze documenten*, de kaders verkregen die voor het hbo-kunstvakdocentenonderwijs in Nederland bindend zijn. Deze gegevens werden voorgelegd aan en uitgebreid door, het bevragen van twee experts en de voorzitter van het landelijk Kunstvak Docenten Overleg. Uit deze gegevens werden door datareductie ontwerpeisen gegenereerd die in grote mate leidend zijn geweest voor het ontwerpen van een eerste prototype.

Via een contextanalyse zijn de kaders geïnventariseerd waarmee rekening gehouden moest worden vanuit de opleiding zelf, de hogeschool (FHK) en de masteropleidingen. Deze laatste werden betrokken om de aansluiting bij de masteropleidingen te borgen. De docenten en studenten zijn betrokken geweest in een behoefteanalyse, waaruit specifieke wensen ten aanzien van het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen werden verkregen. Tot slot vonden er twee *good practice* studies plaats. Vanuit dit vooronderzoek werden ontwerpeisen geformuleerd op basis waarvan een geëvalueerd prototype, een *globaal uitgewerkt product*, is ontwikkeld.

Conclusie

Inhoudelijk kan op basis van de kennis uit dit onderzoek gesteld worden dat een leerlijn ‘onderzoekend vermogen’ gaat over het verwerven van de attitudes, kennis en vaardigheden die behoren tot de competentie onderzoekend vermogen. Het onderzoekend vermogen bestaat uit drie dimensies: het hebben van een onderzoekende houding, het kunnen benutten en het kunnen uitvoeren van onderzoek. De onderzoekende houding wordt daarin voor een bachelorstudent, in alle bronnen en door alle participanten, als belangrijk speerpunt benoemd binnen het onderwijs. Het ontwikkelen van die houding is voorwaardelijk voor het kunnen ontwikkelen tot een onderzoekende professional, en het verduurzamen van het onderzoekend vermogen. Binnen een leerlijn moet dus, vooral in aanvang, veel aandacht zijn voor het ontwikkelen van die onderzoekende houding, waarin bewustwording van de eigen houding door (zelf)reflectie moet plaatsvinden. Voor een student van de DNSE wordt extra belang gehecht aan het objectief kunnen zijn, divergerend én convergerend kunnen denken, en het willen onderbouwen en kunnen beredeneren van meningen en visies, omdat uit ervaringen binnen onder andere de masteropleidingen blijkt dat dat zwakkere kwaliteiten zijn van bachelor kunstvakdocent-studenten.

Het leren benutten van onderzoek, het *evidence informed* kunnen werken, is gericht op het kunnen benutten van kennis uit literatuur, kennis van professionals en voorschrijvende kennis zoals vak-methodologieën, waarbij deze laatste twee kennisbronnen in de specifieke context een belangrijke plek innemen, en divers van aard kunnen zijn. Het

uitvoeren van onderzoek betreft voor een student aan de DNSE het kunnen verdiepen van praktijkprocessen in een artistiek of pedagogisch beroepsproduct. Beroepsproducten bestaan hierin uit handelingen, fabricaten of ontwerpen (naar Losse, 2018). Dit betekent dat het verwerven van onderzoeksvaardigheden verbonden moet zijn met de beroepsontwikkeling. Beoordeling van onderzoek gaat over de samenhang tussen onderzoek en beroepsproduct waarbij criteria zijn: onderbouwing van keuzes, verantwoorden van gebruikte kennis, verantwoording van dataverzameling, reflectie op het beroepsproduct en de professionele ontwikkeling. Onderzoek van een kunstvakdocent kent een bescheiden, discipline-eigen methodische grondigheid, en een aantoonbare systematische en navolgbare werkwijze.

Op didactisch niveau zijn uit het bronnenonderzoek een aantal aspecten te benoemen die van belang zijn voor een leerlijn 'onderzoekend vermogen'. Leerlijnontwikkeling start bij het formuleren van een, door de opleiding, gedragen visie en eindcriteria gebaseerd op het landelijk competentieprofiel. Hiervan afgeleid worden de leerdoelen per niveau via *backward chaining* beschreven, waarmee een eerste stap is genomen in het ontwerp van een leerlijn. Verder blijkt uit het bronnenonderzoek dat verticale en horizontale afstemming van het onderwijs binnen een leerlijn van belang is, waarbij zowel over aansluiting als over afwisseling gesproken moet worden door docenten. Het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009) is een geschikt model om onderwijs op meso- en microniveau te beschrijven, waardoor afstemming bevorderd wordt.

Uit het bronnenonderzoek blijkt ook dat binnen de leerlijn de complexiteit van taken en de zelfsturing van studenten moet toenemen en de begeleiding, in ondersteunende materialen en docentondersteuning, afnemen. Met leertaken moet gevarieerd worden zodat kennis en vaardigheden transferabel worden. Binnen de leerlijn moeten vooral gehele authentieke beroepstaken centraal staan, waarbij verbondenheid met de praktijk geprefereerd wordt. In onderzoekstaken is het van belang dat de student voortdurend zicht heeft op het geheel van de taak, ook al voert hij maar een gedeelte van de taak uit.

Zowel de gegevens uit de theorie als uit de praktijk benadrukken het belang van het verbinden van een leerlijn 'onderzoekend vermogen' met de beroepsontwikkeling, een aparte 'onderzoekslijn' is niet wenselijk. Voor de DNSE betekent dat, dat onderwijs plaats zal vinden binnen de bestaande leerarrangementen. Hierin is het van belang dat de onderzoeksactiviteiten beschreven en benoemd worden in de opleidingsmaterialen en in het curriculum.

Uit alle deelonderzoeken blijkt dat sociale interactie een belangrijk middel is om tot reflectie en kennisconstructie te komen. Dat betekent dat er ingezet wordt op kwalitatief hoogwaardige ontmoetingen tussen docenten, professionals en studenten, in verschillende samenstellingen. Binnen de hogeschool wordt het werken in heterogene groepen belangrijk gevonden. Studenten moeten docenten in verschillende rollen ontmoeten tijdens hun opleiding. De docent als docent, rolmodel, inspirator, expert, en begeleider. Uit alle bronnen blijkt dat het voor het verduurzamen van het onderzoekend vermogen nodig is om *self-efficacy* te bevorderen: de student moet het gevoel krijgen dat hij het kan om onderzoek ook in toekomstige werkzaamheden te willen gaan gebruiken. In dat kader moet begeleiden en beoordelen vooral een stimulerend en motiverend karakter hebben, en niet gericht zijn op 'afrekenen'. Dit heeft ook verband met een kenmerk van onderzoek zelf, het durven experimenteren. Er moet ruimte zijn om te zoeken en experimenteren om een onderzoekend vermogen te verwerven. Een student leren beredeneren en begrijpen wordt daarin belangrijker gevonden dan beoordelen en afrekenen.

Aandacht voor taalvaardigheid, lezen, schrijven en mondeling uitdrukken, wordt in het bronnenonderzoek benoemd als aspect van aandacht binnen de leerlijn. Uit de context- en behoefteanalyse komt naar voren dat artistieke dataverzameling, andere data dan talige, en het kunnen presenteren van onderzoeksresultaten, anders dan in een verslag, gewenst is. Het grootste deel van de gegevens, verkregen vanuit verschillende invalshoeken, pleit echter voor een verbetering van de taalvaardigheid van studenten. Het kunnen lezen van teksten en het schriftelijk kunnen weergeven van een bescheiden onderzoeksverslag wordt benoemd als essentiële vaardigheid voor de beroepspraktijk. Dit sluit presentatie en communicatie in andere vormen niet uit, er kan gezocht worden naar een vorm waarin beide een plek krijgen en die recht doet aan de onderzoeken van kunstvakdocent-studenten.

Tot slot wordt het binnen de specifieke context van belang gevonden dat de eigen nieuwsgierigheid en fascinatie van studenten leidend is in het leren en ontwikkelen, waardoor er ruimte en vrijheid in de leerlijn moet zijn om eigen keuzes te maken in onderwerpen, en studietempo.

Uit de deelonderzoeken werden 138 ontwerpeisen gegenereerd, deze werden teruggebracht naar 44 ontwerpeisen die verdeeld zijn in vier categorieën (bijlage W). De voorlopige lijst met ontwerpeisen werd voorgelegd aan relevante *stakeholders*, die deze beoordeelden op relevantie (bijlage V). Na bijstelling tot 43 ontwerpeisen is het *programma van eisen* opgenomen in hoofdstuk zes. Om de stap te maken naar het beschrijven van een leerlijn werd het curriculaire spinnenweb van Thijs en Van den Akker (2009) gebruikt. De aspecten van dit model werden gekoppeld aan relevante ontwerpeisen. Hierna is overgegaan tot het beschrijven van een eerste visie op, en inhoud van, het onderzoekend vermogen voor de DNSE. Vanuit de randvoorwaarden, verkregen uit landelijke kaders en richtlijnen, zijn de eindcriteria beschreven die, door middel van *backward-chaining*, vertaald zijn naar leerdoelen per niveau. Dit is de eerste stap in het ontwerpen van een leerlijn (Van der Donk & Van Lanen, 2015; Van der Kolk, 2012). Hiermee zijn drie van de tien aspecten van het curriculaire spinnenweb uitgewerkt. Alle andere aspecten zijn globaal beschreven. De werkwijze is beschreven in hoofdstuk zeven. Op verzoek van de opdrachtgever is een eerste opzet gemaakt van een mogelijke uitwerking van de leerdoelen naar onderwijsactiviteiten voor de propedeuse. Deze opzet is een voorstel op basis van de opleidingsanalyse (bijlage Q) die gemaakt werd, en de ontwerpeisen die van belang zijn.

Door middel van de beschreven werkwijze is gekomen tot een *globaal uitgewerkt product*. Dit is opgenomen in bijlagen X, Y en Z. Dit eerste prototype is gescreend door relevante *stakeholders* en een expert, en beoordeeld op relevantie, consistentie en verwachte bruikbaarheid. De *feedback* die is verkregen uit deze raadpleging is verwerkt in een lijst met aanbevelingen voor bijstelling van het prototype in een volgende ontwerproude, en beschreven in hoofdstuk acht. De belangrijkste aanbevelingen voor een volgend prototype betreffen:

- Ontwerpeisen zichtbaar maken in het prototype waardoor meer zicht verkregen wordt op de relatie.
- Leesbaarheid bewaken van de stukken: als uitgangspunt nemen dat er binnen de opleidingscontext nog weinig tot geen kennis is over en ervaring met het subject, het onderzoekend vermogen.
- Het onderzoekend vermogen goed benoemen binnen de opleiding, waken voor het bedekken met andere terminologie om weerstanden weg te nemen.
- Kritisch kijken naar de hoeveelheid onderwijseenheden in een uitwerking, er zorg voor dragen dat zaken ook de juiste aandacht kunnen krijgen.
- Zorg dragen voor de flexibiliteit van de leerlijn, aanpassingen op basis van voortschrijdend inzicht moeten relatief gemakkelijk gemaakt kunnen worden.
- Afstemming met de eindgebruikers over taalontwikkeling (ontwerpeis 7) is een belangrijk aandachtspunt binnen het door-ontwikkelen van het prototype.
- Er is kennisontwikkeling nodig over de begrippen *beroepsproduct* en *praktijkprocessen*. Opgenomen moet worden een betere beschrijving van de deze begrippen, en eventueel scholing in de vorm van workshops.
- In de doorontwikkeling van het prototype is aandacht voor differentiatiemogelijkheden door de eindgebruikers benadrukt, studenten moeten in tempo en niveau kunnen variëren.

Met deze aandachtspunten wordt het onderzoek afgesloten. Daarmee resulteert dit onderzoek in een geëvalueerde set van 43 ontwerpeisen en een geëvalueerd *globaal uitgewerkt product*. Van deze laatste worden de aandachtspunten meegenomen in een volgende roude van de ontwerpcyclus.

Het verder gaan met ontwerpen was in deze fase van het onderzoek niet mogelijk. Voor verdere uitwerking is betrokkenheid van, en intensieve samenwerking met collega's uit de leerarrangementen noodzakelijk. De onderzoeker kan onmogelijk onderwijsveranderingen aanbrengen in modules zonder de betrokken docenten. Hiermee zou de onderzoeker belanden in een *oerconflict* omdat er 'van bovenaf' voor de professional bepaald wordt hoe hij/zij moet handelen, waarmee men het domein van de docent betreedt (De Caluwé & Vermaak, 2014). Deze samenwerking

vraagt tijd en gelegenheid die in deze fase van het onderzoek niet beschikbaar is. Daarnaast moet er binnen de opleiding gewerkt worden aan kennisontwikkeling aangaande het onderzoekend vermogen, ook dit vraagt tijd.

Discussie

Vrijheid in het onderzoeksproces wordt door de DNSE, de masteropleidingen, de docenten en de studenten, geprefereerd, maar veronderstelt nog verdere afstemming over de borging van de kwaliteit van onderzoek. Het zoekproces wordt belangrijk gevonden binnen de context, het eindresultaat wordt beschouwd als secundair. Een belangrijk kwaliteitscriterium van praktijkgericht onderzoek is echter “of de oplossing werkt...niet dat deze volgens een strak plan ontwikkeld is” (Smit, 2018, p.17). Dat pleit voor ruimte in het onderzoeksproces voor wat meer vrijheid, maar benadrukt het belang van een wezenlijke bijdrage aan een beroepsproduct. De interne discussie over vorm, noodzakelijke onderzoeksvaardigheden en kwaliteit van onderzoek moet in de toekomst worden voortgezet. De opleiding is, net als het de gehele beroepsgroep bezig met de vraag ‘wat en wanneer iets onderzoek is binnen de kunsten, en wat de taak daarin is van een bacheloropleiding’ (Sonderen, 2016). Dit onderzoek heeft bijgedragen aan kennis en inzicht binnen de opleiding, maar kan geen sluitend antwoord geven op die vraag. Het is van groot belang dat de kennisontwikkeling en discussie doorgezet wordt in navolging van dit onderzoek.

Over onderzoeksactiviteiten door studenten in het hbo, heerst buiten en binnen het onderwijs nog veel verwarring (Andriessen, 2016). Haan (2018) stelt zelfs dat wanneer praktijkgericht onderzoek professionele ontwikkeling tot doel heeft, zoals nu benoemd wordt voor de DNSE binnen de ontwerpeisen, het geen onderzoek maar scholing genoemd moet worden. Onder andere Losse (2018) noemt bijdragen aan een beroepsproduct en het professionele handelen het meest voor de hand liggende doel voor onderzoek door bachelors studenten. Dit onderzoek heeft tot doel gehad tot werkbare principes te komen voor de specifieke context, de DNSE. Het volgen van de lijn van Losse, onderzoek draagt bij aan beroepsproducten, past daarin het beste bij de praktijkgerichtheid van de studenten en de aard van het vak waarvoor de studenten wordt opgeleid, in de visie van de onderzoeker en de opleiding. Het geeft bovendien ruimte ook het artistieke domein, relatief eenvoudig, te betrekken bij een onderzoeksleerlijn, zonder daarmee artistiek onderzoek als ‘op zichzelf staand’ onderzoek te omarmen. Artistiek onderzoek is nog dermate in ontwikkeling en ter discussie dat de DNSE dat (nog) niet wil implementeren. Het uitgaan van verdieping van beroepsprocessen binnen artistieke producten biedt echter kansen voor de beroepsgroep. Onderzoek binnen het artistieke domein zou dan in de indeling van Losse (2018), zoals weergegeven in Figuur 3 gaan om een handeling (het dansen), of een fabricaat (een kunstproduct of choreografie). “Handelingen in de kunst komen tot stand in een constant proces van maken en reflecteren, waarbij het reflecteren gezien kan worden als onderzoek in de betekenis van het methodisch beantwoorden van een vraag” (Andriessen, 2014, p.44). Onderzoek blijft op deze wijze ‘dicht bij de student’ en diens oorspronkelijke motivatie voor het vak. Dit bevordert de motivatie voor het inzetten van onderzoek ter verbetering van het professionele handelen (Losse, 2018; Andriessen, 2016).

De conclusies die getrokken worden in dit onderzoek staan ter discussie wanneer men een andere mening is toegedaan over de betekenis van onderzoek in een hbo-bacheloropleiding.

Het uiteindelijke doel van het onderzoek is bijdragen aan het verbeteren van het onderwijs rondom het onderzoekend vermogen. Tijdens het onderzoek kwamen er veel relevante zaken ten aanzien van kwaliteitsverbetering naar boven. Voorbeelden hiervan zijn: het vergroten van de onderzoeksvaardigheid van een docententeam, de kwaliteitsverbetering van onderzoeksbegeleiding, het beoordelen van onderzoek, het versterken van de onderzoekscultuur binnen een instituut, de relatie met het werkveld, de rol van de docent, en het belang van een goede kennisinfrastructuur. Door de hoeveelheid aan aspecten die van belang zijn rondom de kwaliteitsverbetering van het onderzoekend vermogen in een opleiding, was het voor de onderzoeker soms moeilijk de focus te bewaren in het onderzoek. Regelmatig is gediscussieerd over het feit of het beschrijven van een leerlijn wel de meest relevante stap moest zijn, en niet bijvoorbeeld het ontwerpen van een scholingstraject. In overleg met de belanghebbenden werd steeds bevestigd dat het zichtbaar maken van ‘wat’ er geleerd moest worden, en ‘hoe en waar’ dat geleerd moest worden, een logische eerste stap was om een opening te verkrijgen binnen de opleiding om het onderzoekend vermogen ‘op de kaart’ te zetten. Echter, zonder aandacht te besteden aan andere relevante aspecten van

kwaliteitsverbetering, is de leerlijn van geringe betekenis voor die kwaliteitsverbetering. Het uiteindelijke ontwerp van een leerlijn is dus afhankelijk van verschillende andere kwaliteitsimpulsen om werkelijk effectief te kunnen gaan zijn.

Aanbevelingen voor verder onderzoek

Uitwerking naar een eindproduct: het globaal uitgewerkte product dat nu 'ter tafel ligt' moet verder worden uitgewerkt waarbij ontwerpen en evalueren elkaar nog een aantal malen zullen afwisselen. De ontwerpcyclus en het evaluatiematchboard van Nieveen et al. (2012), zoals die werden beschreven in hoofdstuk twee, blijven daarvoor een geschikt model. Naar aanleiding van verworven gegevens kan het concept bijgesteld worden tot (voorlopig) definitief product. Aansluitend kan worden overgegaan tot uitwerking naar concrete onderwijsinhoud binnen de leerarrangementen.

Ontwerprondes met docententeams: het door-ontwikkelen van het *globaal uitgewerkt product* en de concrete onderwijsinhoud zal door docenten in onderlinge samenhang moeten gebeuren. Nieuw onderwijs moet worden ontwikkeld waarbij afstemming belangrijk is, en docenten moeten hun lokale situatie aanpassen aan de vernieuwingen (Van den Akker, Kuiper & Nieveen, 2012). Afstemming binnen de leerlijn is een uitgangspunt geweest in het ontwerp, maar moet ook 'op de vloer' zijn uitwerking krijgen, en vastgelegd worden in de concrete inhoud en uitvoering. Dat wat beoogd is moet ook op het niveau van uitvoering, in de interpretatie en 'in de actie', doorwerken (Thijs & Van den Akker, 2009). Samen ontwerpen, uitvoeren en dit proces monitoren, vraagt om een vervolgtraject van dit ontwerponderzoek.

Onderzoek met elkaar de beroepsprocessen: om onderzoek te kunnen koppelen aan de beroepsproducten en de beoordeling daarop af te stemmen zoals Losse (2018) en Andriessen (2014) en Greve et al. (2015) adviseren, is het noodzakelijk gezamenlijk de beroepsprocessen (nog beter) te de-componeren. Dit zal de bruikbaarheid en daarmee het ervaren 'nut' van onderzoek verhogen. Tevens is dat ook het moment om vast stellen welke specifieke onderzoeksvaardigheden er dan nodig zijn voor de betreffende onderzoeken, zodat hierop geanticipeerd kan worden binnen de leerlijn.

Testen van zelfevaluatie-instrument: om een student bewust te maken van zijn onderzoekende houding, en zo een ontwikkeling daarin mede te stimuleren, ontwikkelden Melis et al. (2017) de vragenlijst 'De lerende professional', die studenten inzicht geeft in hun eigen onderzoekende houding. Dit instrument lijkt een bruikbaar zelfevaluatie-instrument om in te zetten in de beginfase van de opleiding. Het past goed bij de beoordelings- en *feedback*systematiek van de opleiding. De vragenlijst behoeft nog een nadere studie op de werkelijke toepasbaarheid binnen de DNSE. De onderzoeker heeft reeds gesprekken gevoerd met de ontwikkelaar, dr. Melis, om de vragenlijst te kunnen gebruiken en eventueel aanpassen.

Stem met docenten af op welk aspect van de onderzoekende houding het onderwijs inzoomt: zoals gebleken is uit het bronnenonderzoek moet de onderzoekende houding ingebed zijn in het dagelijkse onderwijs en handelen (Mulder & De Vries z.j.; Van der Linden, 2012; Borgdorff & Sonderen, 2012). Dit veronderstelt een onderzoekende manier van opleiden in alle onderwijsbijeenkomsten, niet alleen in die, die benoemd worden in de leerlijn. Mulder & De Vries (z.j.) hebben hiervoor een handvat aangereikt in de vorm van voorbeeldvragen die dagelijks te stellen zijn in een les- of begeleidingssituatie. Ook hierin is afstemming van docenten van belang om eenzijdigheid in het programma te voorkomen (Losse, 2018).

Onderzoek de samenwerkingsmogelijkheid met de master op korte termijn: tijdens het onderzoek zijn door de masteropleiding Kunsteducatie handreikingen gedaan voor samenwerking. Het is aan te bevelen te onderzoeken met elkaar wat een samenwerking kan opleveren, en hoe die het beste kan worden vormgegeven. Een eerste stap is gezet door bachelor studenten toegang te geven in een module van de (pre)master (dit is nog niet zichtbaar in het prototype omdat het vierde jaar nog niet is uitgewerkt). De samenwerkingsmogelijkheden zijn echter veel gevarieerder en rijker. Het op korte termijn verkennen hiervan kan de opleiding, en de studenten, ten goede komen.

Implementatiecyclus beschrijven: omschrijf een implementatieplan waarin duidelijk wordt hoe de leerlijn verder uitgewerkt en ingevoerd gaat worden, wie daarbij betrokken zijn en hoe het wordt georganiseerd. Maak daarbij iemand verantwoordelijk voor de leerlijn (Wijngaards-de Meij et al., 2018; Van der Kolk et al., 2012).

Algemene aanbevelingen voor de opleiding op basis van het onderzoek

Maak de leerlijn zichtbaar: Wijngaards-de Meij et al. (2018) geven aan dat voor het inzetten van een leerlijn voor een leerproces, de toegankelijkheid ervan belangrijk is. Het advies is daarvoor een medium te kiezen dat voldoet aan een brede toegankelijkheid, een goede visualisatie en praktisch bruikbaar is. Ook het kunnen bijwerken van een leerlijn moet niet onevenredig veel werk zijn en de relaties met andere leerlijnen moeten gemakkelijk inzichtelijk te maken zijn. Aan de Universiteit van Utrecht werd een online leerlijntool ontwikkeld waarin dit mogelijk wordt gemaakt. De onderzoeker adviseert het gebruik van de leerlijntool te overwegen. Dit zal voor alle gebruikers bijdragen aan de bruikbaarheid van de leerlijn vanuit diverse invalshoeken.

Zorg voor professionele ontwikkeling van docenten: de inzet op professionele ontwikkeling is nodig om de kans op een succesvolle implementatie van de leerlijn te vergroten. Curriculum verandering en professionele ontwikkeling van het docententeam moeten geïntegreerd worden (Van den Akker, 2010). Wanneer verandering niet gepaard gaat met scholing of ontwikkeling, en docenten zich nieuwe taken en rollen zelfstandig eigen moeten maken, ontstaan vaak gevoelens van *discontinuïteit*: de huidige routines en competenties voldoen niet meer, en docenten ervaren gevoelens van onbekwaamheid, tekortschieten, boosheid en falen. Dit ondermijnt de bereidheid mee te gaan in de vernieuwing (Lankveld & Volman, 2011; Miedema & Stam, 2008). Omdat docenten een sleutelrol vervullen in veranderingen is het dus van belang in te zetten op professionalisering van deze groep (Fullan, 2016). Dit is niet alleen een collectieve onderneming maar ook een individuele: leren de individuen niet, dan wordt er ook niet collectief geleerd (Wierdsma & Swieringa, 2011). Aandacht voor het opzetten van een individueel en collectief professionaliseringsplan is van belang. Daarbij moet ook het professionaliseren van docenten mét onderzoekservaring meegenomen worden. Lerarenopleiders moeten zich goed realiseren dat, bijvoorbeeld het goed begeleiden van studenten bij hun onderzoek, veel meer vraagt dan zelf vaardig zijn in onderzoek (Van Vlokhoven, Kools, Geerdink, Boei & Willemse, 2013). Het professionaliseringstraject moet dus vanuit een breed perspectief worden ontwikkeld, en direct met het implementatietraject worden ingezet (Van den Akker, et al., 2012). Standaard zes van de NVAO “het docententeam is gekwalificeerd voor de inhoudelijke en onderwijskundige realisatie van het programma en de omvang ervan is toereikend”, maakt professionalisering nog urgenter (NVAO, 2016, p.18).

Onderzoek welke vorm van collegiale steun gepast is: bij het aangaan van een verandering is het relevant voor betrokkenen om deel uit te maken van een omgeving waarin ervaringen en vragen gedeeld kunnen worden. Een ondersteunende omgeving bevordert het leren van docenten op cognitief en emotioneel vlak, en helpt hen een verandering aan te gaan (Lankveld & Volman, 2011). Hierbij zijn andere docenten de beste hulpbron (Fullan, 2016). Door de geraadpleegde expert werd collegiaal overleg, samen werken en leren, in de beginfase als cruciaal benoemd voor het slagen van het invoeren van een onderzoeksleerlijn in zijn opleiding. Gebrek aan tijd is een grote bedreiging voor het functioneren van collegiale overlegorganen (Kerno, 2008; Van Veen, Zwart, Meirink & Verloop, 2010). De DNSE doet er goed aan tijd en ruimte vrij te maken in taakbelastingen en roosters van docenten.

Streef naar gemeenschappelijkheid: Er is in dit onderzoek een grote inspanning verricht om uit te gaan van gemeenschappelijk gedachtengoed. Het ontwerp is gebaseerd op de input van een breed samengestelde groep van *stakeholders*. Evengoed blijft het streven naar die brede betrokkenheid en een gemeenschappelijke visie en werkwijze iets, om actief aandacht aan te blijven geven bij de implementatie van de leerlijn. Bij de uitwerking moeten meerdere docenten betrokken zijn, en er moet regelmatig terugkoppeling en afstemming plaatsvinden met de gehele docentengroep om de effectiviteit van de leerlijn de borgen. Tevens is het van belang ervoor te zorgen dat leerlijnen structureel worden besproken in jaarlijkse overleggen met docenten en coördinatoren (Wijngaards- de Meij et al., 2018).

Onderzoek de mogelijkheden voor relatieversterking met 'externe' partijen: De DNSE zou er goed aan doen nieuwe werkveldpartners te zoeken waar kennis en expertise ten aanzien van het onderzoekend vermogen voorhanden is, of mee ontwikkeld kan worden. Hiermee kunnen onderzoeksprojecten opgezet worden waarin studenten kunnen participeren. De impact van onderzoeken voor de praktijk wordt daarmee groter. Naar verwachting wordt ook de betrokkenheid van studenten daarmee vergroot. Praktijkonderzoek krijgt daarmee een diepere betekenis voor de opleiding, studenten en de sector. Ook relaties met masteropleidingen, beroepsorganisaties en andere partijen verdienen meer aandacht. Het betrekken van externe partijen is van belang om nieuwe perspectieven te kunnen blijven ontwikkelen (Bruining, 2008).

Bouw aan een kennisinfrastructuur: een opleiding moet zorg dragen voor een gedegen kennisinfrastructuur die vrij toegankelijk is voor studenten (Onderwijsraad, 2014). De DNSE kan dit niet alleen doen maar kan hier wel actief op aansturen op een verbetering hiervan bij FHK.

Zoek actief de samenwerking op met lectoraten en masteropleidingen: de ontwikkelingen wat betreft het onderzoekend vermogen binnen de kunstvakdocentenopleidingen staan in de 'kinderschoenen'. Binnen het werkveld bestaat de zorg dat kunsteducatie te veel de kant op gaat van educatie, en te weinig aandacht besteed aan kunst als hogere, autonome vorm van denken. Onder andere Biesta (2017) schrijft dat 'de kunst uit de kunsteducatie wordt weggehaald'. De onderwijskundige invalshoek, als wetenschappelijke discipline, is in toenemende mate dominant aanwezig. Een oorspronkelijke creatief-artistieke theorie en onderzoeksmethodiek lijkt in opleidingen grotendeels afwezig, en kunstenaar-docenten verliezen, bij gebrek aan onderzoeksvaardigheden, hun plek in opleidingen (Lutters, 2012, 2015; Biesta, 2017; Borgdorff, 2012). Samenwerking tussen de verschillende lectoraten, master- en bacheloropleidingen is noodzakelijk om een visie op het artistieke onderzoek te verhelderen, en een steviger plek te geven binnen kunstvakdocentenopleidingen. Ook de DNSE zou hierin een rol kunnen spelen, om op die wijze bij te dragen aan noodzakelijke kennistoename buiten en binnen de opleiding.

Werk aan een positieve onderzoekscultuur binnen de opleiding: zorg dat er een onderzoekscultuur ontstaat binnen de opleiding. Stimuleer onderzoek door docenten, participeer in relevante onderzoeken, bezoek en neem deel aan onderzoeksconferenties, draag zorg voor een kenniscultuur waarin onderzoek doen en het delen van informatie 'normaal' zijn. Neem docenten aan die een rolmodel kunnen zijn, die studenten kunnen inspireren en motiveren op het gebied van relevant onderzoek doen (Visser-Wijnveen et al., 2010).

Neem de tijd en geef gelegenheid: voor een verandering moeten meerdere jaren worden uitgetrokken als deze duurzaam wil zijn (Van den Akker et al., 2012; Thijs & Van den Akker, 2009). Geef de ruimte en de tijd om te verbeteren en te groeien. Van der Linden noemde in het expertinterview een looptijd van vijf of zes studie jaren, de tijd die er nodig is om een nieuwe leerlijn helemaal 'te laten landen', en onderdeel te maken van het dagelijks handelen in de praktijk. Volg deze fase kritisch, maar oordeel niet te snel, en geef de ruimte voor experimenten en fouten maken. Kortom; beschouw het als een onderzoeksproces, een verlengde van de ontwerpfase waarin evalueren en herontwerpen elkaar blijven afwisselen.



Hoofdstuk 10: Kritische reflectie

In deze kritische reflectie wordt teruggekeken op het onderzoek en worden, in het kader van de transparantie, kritische kanttekeningen geplaatst bij verschillende aspecten die van invloed geweest kunnen zijn op de resultaten van dit onderzoek.

Onervarenheid van de onderzoeker: ontwerpgericht onderzoek is een complexe vorm van onderzoek. Het zoekt oplossingen voor complexe problemen en vraagt veel van de onderzoeker (Plomp & Nieveen, 2010, 2013). Van der Donk en Van Lanen (2015) pleiten voor het vroegtijdig aanleren van onderzoeksvaardigheden, omdat het leren van onderzoeksvaardigheden tijdens het uitvoeren van een onderzoek van invloed is op het resultaat van het eindproduct. Voor een optimaal eindproduct moeten de onderzoeksvaardigheden al beheerst worden. De onderzoeker voerde voor de eerste keer een ontwerpgericht onderzoek uit. Een aantal vaardigheden moesten geleerd worden tijdens het onderzoeksproces. Er is tijdens het proces ingezet op het “compenseren” van de onervarenheid, door veelvuldige inzet op *feedback*, betrekken van *critical friends* en raadpleging van deskundigen in de ontwerpfase. Het is niet uit te sluiten dat onervarenheid van invloed is geweest op de kwaliteit van de verkregen data, en het prototype van het ontwerp.

Rol van de onderzoeker: de onderzoeker kreeg door het uitgebreide bronnenonderzoek een voorsprong in kennis ten opzichte van de directe *stakeholders*. Tijdens het onderzoek waren de rollen van onderzoeker, collega en docent, soms moeilijk te onderscheiden. De grens tussen informatie verzamelen en informatie geven was op sommige momenten diffuus. Bij *memberchecking* van bijvoorbeeld de master Kunsteducatie gaf de geïnterviewde terug “*jij ook bedankt voor het fijne gesprek, je hebt ons aan het denken gezet*”. De vraag is hierbij of de onderzoeker niet te veel aan kennisdeling heeft gedaan, het droeg wel bij aan de impact van het onderzoek binnen de context. Ook bij het bekijken van de beeldopnames van de focusgroepen van studenten zijn er momenten aan te wijzen waarop de onderzoeker wellicht te veel de rol van docent op zich neemt. Het is moeilijk aanwijsbaar of dit invloed heeft gehad op de resultaten, maar is niet uit te sluiten.

Door de toegenomen kennis van de onderzoeker werd deze door collega's soms te veel gezien als expert. Collega's hadden de neiging bij vragen ‘de bal terug te spelen’ omdat de zij zich minder geïnformeerd of bekwaam voelden om hun mening te geven, en het antwoord veel meer wilden horen van de onderzoeker. Het vergde enige overtuigingskracht om collega's zover te krijgen dat ze dit beeld loslieten, en hun mening en ideeën formuleerden vanuit het eigen kennis- en ervaringskader. In hoeverre gevoelens van onbekwaam zijn, of wenselijke antwoorden willen geven, uiteindelijk toch invloed hebben gehad op de beantwoording van vragen is moeilijk vast te stellen, maar kan niet worden uitgesloten.

Verschillen van mening binnen het vakgebied: de uitspraak van Sonderen (2016) dat het kunstonderwijs vooral bezig is met de vraag ‘wat en wanneer iets onderzoek is’ in relatie tot de eigenheid van het vak, en de taak van het hbo-kunstvakonderwijs daarin, werd in dit onderzoek ervaren in de praktijk. De onderzoeker had moeite zich een mening of beeld te vormen omdat informatie tegenstrijdig was. In de besluitvorming overheerste pragmatisme: erkenning dat er geen eenduidige sluitende oplossing bestaat voor dilemma's, en de praktijkcontext leidend laten zijn bij de formulering van een oplossing (Van den Akker, 2010). In geval van ‘hardere’ criteria, zoals de vastgestelde competentieset, werden deze als leidend beschouwd. De visie van de ontwerper heeft de doorslag gegeven wanneer ontwerpeisen moeilijk verenigbaar waren (Thijs & Van den Akker, 2009). Daarmee kunnen ze ter discussie gesteld worden. De onderzoeker heeft standpunten en besluitvorming, zo goed en transparant mogelijk beschreven.

Definitie van het begrip onderzoekend vermogen: in interviews en focusgroepen met de interne *stakeholders* van de DNSE, studieleider, docenten en studenten, bleek het begrip ‘onderzoekend vermogen’ soms moeilijk te vatten. De begrippen ‘goed uitzoeken’ en ‘onderzoek doen’ liepen veelal door elkaar. De onderzoeker constateerde dat interne *stakeholders* signalen gaven zoals ‘al tevreden te zijn als studenten eens dingen goed gaan uitzoeken’. Ook werden reflectieve activiteiten, alle creërende processen, en ‘je eigenheid vinden’ of persoonlijke ontwikkeling vaak als onderzoek benoemd. De lat lag, in de ogen van de onderzoeker, erg laag voor het benoemen van wat onderzoek is. Er

is in het onderzoeksproces veel aandacht besteed aan het vergroten van de kennis rondom het begrip onderzoekend vermogen en de eisen die daaraan gesteld worden voor hbo-kunstvakdocent-studenten. De onbekendheid met het onderwerp heeft het resultaat van de uitkomsten van dit onderzoek onherroepelijk gekleurd. Mogelijk leverde gebrek aan kennis beperkingen op in de mogelijkheden voor het ontwerp, omdat de participanten (nog) niet alle mogelijkheden, wensen en behoeftes konden uitspreken. Tegelijkertijd is het de realiteit van de context waarbinnen dit onderzoek plaatsvond. Aansluiting bij de context is steeds het uitgangspunt geweest. Er is tijdens het onderzoek gestreefd naar een brede kennisdeling en ideevorming, waarop verder gebouwd kan worden in aansluiting op dit onderzoek.

Methodologie: literatuuronderzoek: het boek 'onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten' van Mirjam Losse is een belangrijke uitgave in de ontwikkeling van het denken over het onderzoekend vermogen in het hbo. Voor zover de onderzoeker heeft kunnen nagaan is het, het eerste methodische werk dat zich richt op de drie dimensies van het onderzoekend vermogen en de ontwikkeling ervan. Het boek werd, met vertraging, uitgebracht en verkregen eind maart 2018. Het literatuuronderzoek was toen al grotendeels afgerond. Na het lezen van het boek vond de onderzoeker het toch relevant om deze uitgave te betrekken in het literatuuronderzoek, en werd het literatuuronderzoek opnieuw bekeken. Relevante zaken werden toegevoegd, of aangescherpt.

Door de tijdsdruk kan de onderzoeker niet garanderen dat alle relevante informatie al werd doorgrond en toegevoegd. Van enkele zaken weet de onderzoeker dat werkwijzen die zinvol lijken, nog niet zijn toegepast. Een voorbeeld hiervan is de OiO-placemat die Losse voorstelt als manier om beroepsproducten te de-componeren naar deelproducten. Deze werkwijze was echter niet meer haalbaar in de tijdspanne van het onderzoek, omdat de onderzoeker daarvoor zelf nog niet voldoende ingevoerd was in de methodiek. Daarbij was er al een andere analysemethode gekozen voor het bestaande onderwijs. Een ander voorbeeld is de indeling, het kwadrant, die Losse maakt ten aanzien aandacht voor het onderzoekend vermogen. Ook dit was te gecompliceerd om nog mee te nemen binnen de beschikbare tijd. Deze aspecten zullen zeker in de doorontwikkeling van het ontwerp mee genomen worden. De onderzoeker heeft al een visie op 'hoe en waar' dat kan plaatsvinden in de door-ontwikkeling.

Methodologie: experts: In aansluiting op het eerste onderwerp van deze reflectie 'verschillen van mening binnen het vakgebied' kunnen vraagtekens geplaatst worden bij de keuze van de betrokken expert op het kunstvakgebied. De onderzoeker heeft geprobeerd een expert te kiezen die een brede mening en visie heeft. De doorslag gaf het feit dat deze expert tevens als onderwijskundige werkzaam was bij het SLO. De mening van deze expert heeft het onderzoek gekleurd. In dat kader was een Delphi-onderzoek, waarin de mening van een groot aantal experts gevraagd wordt tot er een consensus is bereikt, wenselijk geweest (Baarde et al., 2013). De vraag is echter of een onderzoeker van slechts één docentenopleiding de medewerking van genoeg experts had kunnen verkrijgen. Daarnaast was de tijdsspanne van dit onderzoek daarvoor te kort.

Methodologie: onderzoeksinstrumenten: dit onderzoek kende *stakeholders*, en dien ten gevolge ook participanten, van verschillende niveaus. Er werden diverse instrumenten ingezet om data te verzamelen. Vanwege de onervarenheid van de onderzoeker kunnen er vraagtekens geplaatst worden bij de effectiviteit van de verschillende instrumenten. De onderzoeker heeft tijdens het onderzoek grote moeite verricht zaken goed voor te bereiden door veel *feedback* te vragen op onderzoeksinstrumenten, zodat verkregen resultaten zo valide en betrouwbaar mogelijk zijn.

In de vragenlijst was een vraag opgenomen die weinig inzichtelijke informatie opleverde. De stelling 'ik werd in alle arrangementen en vakgebieden aangemoedigd onderzoekend te werken' gaf een negatief resultaat. Dit gaf geen duidelijkheid, men werd niet aangemoedigd in alle arrangementen maar wellicht wel in enkele. In de daar op volgende vraag werd echter gevraagd in welke arrangementen er actief werd gewerkt aan het onderzoekend vermogen. Dit was een open vraag die veel informatie gaf. De eerstgenoemde vraag was, achteraf gezien, overbodig en is niet meegenomen.

De focusgroepen van studenten en docenten vonden om organisatorische redenen pas aan het einde van het vooronderzoek plaats, als laatste instrumenten. Dit had als voordeel dat er heel gericht gewerkt kon worden, omdat een heleboel gegevens al bekend waren. Docenten gaven terug dit als prettig te hebben ervaren, het werd 'lekker concreet' gevonden. Een risico is dat bepaalde denkrichtingen of ideeën niet aan bod zijn gekomen, omdat deze door andere respondenten al 'afgesloten' waren of juist 'omarmd' werden, en daarmee de onderzoeker al beïnvloed hadden in het communicatiepatroon. De onderzoeker heeft geprobeerd dit te voorkomen door ook geheel vrije opdrachten uit te zetten, maar kan het niet geheel uitsluiten.

Methodologie: participanten: de DNSE is een kleine opleiding. Dat betekent dat werknemers (vaak) veel verschillende taken hebben. In het onderzoek zoals dat heeft plaatsgevonden is bijvoorbeeld de senior docent binnen het arrangement theorievakken ook afstudeerbegeleider, lid van de examencommissie, lid van het inhoudelijk team, coördinator van studiejaar één, en betrokken bij het arrangement docentschap in leerjaar één en vier. Dat betekent dat deze collega in veel verschillende rollen heeft geparticipeerd in het onderzoek. Dominantie in beeldvorming en ideeën kan daarbij een probleem vormen, omdat deze collega vaak gehoord is. De onderzoeker is hier bewust mee omgegaan: in de focusgroep en het inhoudelijk team is hier aandacht aan besteed in de opzet van het gesprek. De verkregen resultaten zijn met een kritische blik bekeken, en er is aandacht besteed aan een gedegen terugkoppeling in een bredere groep, zodat dominantie van meningen en ideeën tijdig gesignaleerd werden. Desalniettemin kan het niet geheel worden uitgesloten.

Niveau van de ontwerpeisen: de onderzoeker heeft tijdens het ontwerpen van het eerste prototype, op basis van voortschrijdend inzicht, moeten constateren dat de ontwerpeisen scherper gesteld hadden kunnen worden. De ontwerpeisen zijn voorgelegd aan de belangrijkste *stakeholders*, en na *feedback* bijgesteld en goedgekeurd. In het ontwerpproces stelde de onderzoeker echter vast dat enkele ontwerpeisen niet helemaal enkelvoudig gesteld zijn. Volgens van Aken en Andriessen (2011) is dit wel een kwaliteitscriterium van goede ontwerpeisen. Bijstellen was in deze fase van het onderzoek niet meer wenselijk, maar wellicht mogelijk in de toekomst. Dit heeft tot gevolg dat enkele ontwerpeisen 'dubbel' gebruikt lijken te worden, omdat ze iets zeggen over meerdere aspecten die van belang zijn binnen de leerlijn.



11: Referenties

- Academie voor Danseducatie (2017). *Visie op leren, opleiden & toetsen*. Tilburg: Fontys Hogeschool voor de Kunsten.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo. Openbare les, 10 april 2014*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D. (2016). Drie misverstanden over onderzoek in het hbo weggenomen. *Hoger Onderwijs Management*. Sdu, Vol.2016, Uitgave: 05. Geraadpleegd op 01-04-2018
<http://www.onderzoekscoach.nl/wp-content/uploads/2016/11/Andriessen-2016-Drie-misverstanden-over-onderzoek-in-het-hbo-weggenomen.pdf>.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H. & Peij, S. (2010). *Gedragscode praktijkgericht onderzoek voor het hbo: Gedragscode voor het voorbereiden en uitvoeren van praktijkgericht onderzoek binnen het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland*. Den Haag: Commissie Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek in het hbo.
- Baarda, B., Bakker, E., Fischer, T., Julsing, M., de Goede, M., Peters, V., van der Velden, T. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff.
- Biesta, G. (2017). *Door kunst onderwezen willen worden*. Arnhem: ArtEZ Press.
- Boeije, H. (2016). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Boomgaard, J. (2012). Het zoeken van regels die niet bestaan. In Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst: Theorie en reflectie in het kunstonderwijs* (p. 28-36). Leiden: Leiden Publications.
- Borgdorff, H. (2005). *Het debat over onderzoek in de kunsten*; een weerslag van lezingen in Gent, Amsterdam, Berlijn en Göteborg. Amsterdam: Hogeschool voor de Kunsten.
- Borgdorff, H. (2012). *The conflict of the Faculties: Perspectives on Artistic Research and Academia*. Leiden: Leiden University Press.
- Borgdorff, H. (2015). Onderzoek in het kunstvakonderwijs. *Cultuur + Educatie* 15(43), 8-18.
- Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst: Theorie en reflectie in het kunstonderwijs*. Leiden: Leiden Publications.
- Bruggink, M. & Harinck, F. (2012). De onderzoekende houding van leraren: wat wordt daaronder verstaan? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 33(3), 46-53.
- Bruining, T. (2008). Leren in een gemeenschap: een impuls voor de professionalisering van het onderwijs. In Runhaar, P. (red.) (2008). *Professionele ontwikkeling in lerende scholen* (p.35-40). 's-Hertogenbosch: KPC Groep.
- De Caluwé, L. & Vermaak, H. (2014). *Leren veranderen: Een handboek voor de veranderkundige*. Deventer: Vakmedianet.
- Delnooz, P., Janssen, C., Pullens, T., Van Meer, P. & Van Son, N. (2012). *Over creatieve Actie Methodologie en de ontbrekende schakel in het onderwijs: op weg naar kritische, creatieve en ondernemende leerlingen en studenten*. Breda: PABO Avans Hogeschool.
- Donche, V. & Struyf, E. (2008). Leeronderzoek in de stagepraktijk: beschrijven, verklaren of toetsen? *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 29(4) 2008, 13-19.
- Doorewaard, H., Kil, A. & Van de Ven, A. (2016). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: een praktische handleiding*. Amsterdam: Boom uitgevers.

- Dublin Descriptoren (2004). Bron: Documenten Nederlands kwalificatieraamwerk hoger onderwijs: NVAO. Geraadpleegd op 17-11-2017 via <https://www.nvao.net/actueel/publicaties/documenten-nederlands-kwalificatieraamwerk-hoger-onderwijs>.
- Earl, L. & Katz, S. (2006). *Leading schools in a data-rich world. Harnessing data for school improvement*. Thousand Oaks (ca): Corwin Press.
- Enthoven, M. & Oostdam, R. (2014) De functie en zin van praktijkgericht onderzoek door studenten van educatieve hbo-opleidingen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 35(3), 47-60 .
- Eshuis, Y. (red.)(z.j.). *Brondocumenten Fontys Hogeschool voor de Kunsten*. Via: https://issuu.com/fhktilburg/docs/brondocumenten_fontys_hogeschool_vo. Geraadpleegd op 8 april 2018.
- FHK: Fontys Hogeschool voor de Kunsten (2016). *Bestuursverslag 2016 Fontys Hogescholen*. Verkregen via: https://www.fontys.nl/fontysmagazines/Bestuursverslag/Fontys-Bestuursverslag-2016_GP170046.pdf. Geraadpleegd op 14 maart 2018.
- FHK: Fontys Hogeschool voor de Kunsten (2017). *Onderwijs en Examen Reglement (OER)*. Verkregen via: <https://fontys.nl/Over-Fontys/Regelingen-statuten-en-reglementen/Onderwijs-en-examenregelingen-OER/Fontys-Hogeschool-voor-de-Kunsten.htm>. Geraadpleegd op 20 maart 2018.
- Fransen, J. (2007). Je groeit in het (competentiegericht) onderwijs: Pleidooi voor een gefaseerde leerroute naar volwaardige competenties. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 28 (2), 31-38.
- Fullan M. (2016). *The new meaning of educational change* (fifth edition). New York, NJ: Taylor & Francis Group.
- Geerdink, G. (2010). Over de zin van praktijkgericht onderzoek voor hbo'ers. *HAN Business Publications* (5), 65-79.
- Gielen, P. (2012). Artistieke praxis en de neoliberalisering van de onderwijsruimte. In Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst: Theorie en reflectie in het kunstonderwijs* (p. 87-103). Leiden: Leiden Publications.
- Greve, D., Munneke, L. & Andriessen, D. (2015). *Verwerven van onderzoekend vermogen in hbo-onderwijs*. Conference Paper: Onderwijs Research Dagen. Verkregen via researchgate.net op 18-02-2018.
- Grever, M. & Van Boxtel, C. (2014). *Erfgoed, onderwijs en historisch besef: Verlangen naar een tastbaar verleden*. Hilversum: Uitgeverij Verloren.
- Griffioen, D., Visser-Wijnveen, G. & Willems, J. (2013). *Integratie van onderzoek in het onderwijs: Effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Haan, F. (2018). Stop met financieren van praktijkgericht onderzoek. *OnderwijsInnovatie* 20(2), 16.
- Harinck, F. (2013). *Basisprincipes praktijkonderzoek*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- HBO-raad (2012). *Kennisbasis docent dans*. Den Haag: HBO-raad; Vereniging van hogescholen.
- Huber, S. (2004). *Onderzoeken en ontwerpen van PO naar HO in een doorlopende leerlijn*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Kallenberg, T., Koster, B., Onstenk, J. & Scheepsmma, W. (2014). *Ontwikkeling door onderzoek: Een handreiking voor leraren*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kerno, S. (2008). Limitations of Communities of Practice; A Consideration of Unresolved Issues and Difficulties in the Approach. *Journal of Leadership & Organizational Studies*: Vol. 15-1, 69-77.
- Kleene, T. (2016). *Onderzoek strategische doelen FHK*. Intern document: Portal Fontys Hogescholen, geraadpleegd 20-02-2018.
- KVDO, Kunstvak Docenten Overleg (2018). *Opleidingsprofielen 2018*. Drukversie verkregen op 30-04-2018 via de voorzitter, verwachtte publicatie in juli 2018.
- Lankveld, T. & Volman, M. (2011). Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice. Boom Lemma Tijdschriften: *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* (29)1, 41-53.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2010). Verbeter onderzoek het onderwijs? *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 31(1), 19-22.

- Losse, M. (2018). *Onderzoekend vermogen ontwikkelen bij studenten: Een methodiek voor hbo-docenten*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Lutters, J. (2012). *In de schaduw van het kunstwerk: Art-based learning in de praktijk*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Lutters, J. (2015). Research-based art: Een nieuwe grondslag voor een opleiding tot artist educator. *Cultuur + Educatie* 15(43), 63-69.
- MacDonald, A. & McMahon, J. (2017). The Relational Art Inquiry Tool: Supporting participants and researchers from non-Arts backgrounds to engage in and with a/r/tography. *Researchgate: Brazilië: VIS/* V.16 nr. 2 ISSN: 1518-5494 e.
- Melis, K., Kleppe, M. & Hülsken, M. (2017). Opleiden tot onderzoekende professionals met zelfevaluatie-instrument. *OnderwijsInnovatie* 19(4), 34-36.
- Miedema, W. & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Mulder, B. & de Vries, E. (z.j.). *Onderzoekende professional*. Hogeschool van Arnhem en Nijmegen: Kenniscentrum Publieke zaak. Verkregen via www.han.nl/onderzoekendeprofessional op 04-03-2018.
- Naharin, O. (2018). In Algra, J. (2018-3-3). 'Man en vrouw hebben juist veel gemeen'. *Het Parool: Kunst* (p.39).
- Nieveen, N., Folmer, E., & Vliegen, S. (2012). *Het evaluatiematchboard*. Enschede: SLO.
- NLQF: Nederlands Kwalificatieraamwerk (2016). Beschrijving niveau zes. Verkregen via <http://www.nlqf.nl/nlqf-niveaus>. Geraadpleegd op 1-5-2018
- NVAO: Nederlands-Vlaamse accreditatieorganisatie (2016). *Beoordelingskader accreditatiestelsel hoger onderwijs Nederland*. Verkregen via nvaonet.net, geraadpleegd op 15-4-2018.
- Onderwijsraad (2014). *Meer innovatieve professionals*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oskam, I., Cowan, K., Hoiting, L. & Souren, P. (2012). *Ontwerpen van technische innovaties*. Groningen: Noordhoff.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.) (2010). *An Introduction to Educational Design Research*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.) (2013). *Educational Design Research: Part A: An introduction*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Ponte, P. (2011). *Actie-onderzoek door docenten: uitvoering en begeleiding in theorie en praktijk*. Antwerpen: Garant.
- Reekmans, K., Beunckens, I. & Hendrix, G. (2014). *Werken aan leerlijnen onderzoekscompetenties in de lerarenopleidingen*. Novelle: Regionaal Platform Lerarenopleiding Limburg.
- Reekmans, K., Beunckens, I. & Hendrix, G. (2015). Onderzoek versterkt leraren: Een adviserende leerlijn onderzoekscompetenties voor de lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 36(2) 2015, 89-100.
- Rijksoverheid (2015). *De waarde(n) van weten: Strategische Agenda Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015-2025*. Den Haag: publicatie directie Hoger Onderwijs & Studiefinanciering; Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Robson, C. (2004). *Small-Scale Evaluation: Principles and practice*. Londen: SAGE publications Ltd.
- Simon, F. (2016). Het duivelse dilemma van praktijkgericht onderzoek. *OnderwijsInnovatie* 18(2), 26-29.
- Sluismans, D. (2008). *Betrokken bij beoordelen*. Intreerede aan Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Smit, J. (2018). Complexe problemen oplossen: design thinking of ontwerpgericht onderzoek?. *OnderwijsInnovatie* 20(2), 17-24.
- Snoeren, M. (2013). Kwalitatief onderzoek in het hoger onderwijs: lessen leren van elkaar. De KWALON-najaarsconferentie 2012. *KWALON 2013* (18)1.

- Sonderen, P. (2012). De theorie van het maken in de kunst: een gnoseologia alternativa. In Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst: Theorie en reflectie in het kunstonderwijs* (p.13-27). Leiden: Leiden Publications.
- Sonderen, P. (2016). Tussen academies en academisch: Over onderzoek in het kunstonderwijs. *THEMA Hoger Onderwijs* 4(16), 24-28.
- Strijker, A. (2010). *Leerlijnen en vocabulaires in de praktijk*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Tack, H. & Vanderlinde, R. (2016). Teacher educators' professional development in Flanders: practitioner research as a promising strategy. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 6(2), 6-11.
- Taskforce KUO Onderzoek (2014). *Onderzoek & Lectoraten in het Kunstvakonderwijs*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Thijs, A. & van den Akker, J. (red.) (2009). *Leerplan in ontwikkeling*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling
- Valcke M. (2010). *Onderwijskunde als ontwerpwetenschap, een inleiding voor ontwikkelaars van instructie en voor toekomstige leerkrachten*. Gent: Academia Press.
- Van Aken, J. & Andriessen, D. (red.)(2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect*. Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Van Burg, E. (2011). Kwaliteitscriteria voor ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. In Van Aken & Andriessen (Red.). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect* (p. 145-164). Amsterdam: Boom Lemma uitgevers.
- Van den Akker, J. (2010). Curriculum Design Research. In Plomp, T. & Nieveen, N. (Eds.) (2010). *An Introduction to Educational Design Research* (p. 37-55). Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Van den Akker, J., Kuiper, W. & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek. *Pedagogische studiën* 2012(89), 399-410.
- Van den Berg E. & Kouwenhoven W. (2008). Ontwerponderzoek in vogelvlucht. *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 29(4), 20-26.
- Van der Donk, C. & Van Lanen, B. (2016). *Praktijkonderzoek in de school*. Bussum: Coutinho.
- Van der Donk, C & Van Lanen, B. (2015). *Leerlijn praktijkonderzoek*. Bussum: Coutinho.
- Van den Herik, M. & Schuitema, A. (2016). *Een onderzoekende houding*. Bussum: Coutinho.
- Van der Kolk, J., Van Roon, R., Van der Vliet-Perreijn, S., Entken, E., Touw, J. & Van Vliet, R. (2012). *Handreiking Onderzoekslijn*. Hogeschool Rotterdam: Dienst Onderwijs en Kwaliteit.
- Van der Linden, W. (2012). *A design-based approach to introducing student teachers in conducting and using research* (Proefschrift). Eindhoven School of Education (Eindhoven University of Technology). Geraadpleegd via <https://pure.tue.nl/ws/files/3531921/741499.pdf> op 2-1-2018.
- Van Merriënboer, J. & Kirschner, P. (2013). *Ten steps to complex learning : A systematic approach to four component instructional design*. New York, NJ: Routledge.
- Van Veen, K., Zwart, R., Meirink, J. & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren; een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON: Expertisecentrum Leren van Docenten.
- Van Vlokhoven, H., Kools, Q., Geerdink, G., Boei, F. & Willemse, M (2013). Lerarenopleiders professionaliseren zich in het doen en begeleiden van onderzoek. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders* 34(4), 57-73.
- Van Weert, T. & Andriessen, D. (2005). *Onderzoeken door te verbeteren: Overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in hbo-onderzoek*. Op 20-11-2017 via <http://www.onderzoekscoach.nl/wpcontent/uploads/2012/12/OnderzoekenDoorTeVerbeteren.pdf>
- Vereniging Hogescholen (2016a). *Onderzoek met impact: Strategische onderzoeksagenda hbo 2016-2020*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.
- Vereniging Hogescholen (2016b). *Kunstonderwijs Next: Agenda 2016-2020*. Den Haag: Vereniging Hogescholen.

- Vereniging Hogescholen (2016c). *Het kunstonderwijs in feiten en cijfers*. Geraadpleegd op 15-11-2017 via <http://www.vereniginghogescholen.nl/kennisbank/kunst/artikelen/het-kunstonderwijs-in-feiten-en-cijfers>
- Verhoeven, N. (2016). *Wat is onderzoek?: Praktijkboek voor methoden en technieken*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Visser-Wijnveen, G. (2013). Reflecties over onderzoek in het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* (31)1/2, 99-112.
- Visser-Wijnveen, G., Van Driel, J., Van der Rijst, R., Verloop, N. & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics: building profiles. *Hersa: Routledge Taylor & Francis Group: Higher Education Research & Development Vol. 29, No. 2*, 195–210.
- Wesseling, J. (2012). Hoe denkt de kunstenaar: theorie en reflectie in het kunstonderwijs. In Borgdorff, H. & Sonderen, P. (red.) (2012). *Denken in kunst: Theorie en reflectie in het Kunstonderwijs* (p. 39-49). Leiden: Leiden Publications.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2011). *Lerend organiseren en veranderen; Als meer van hetzelfde niet meer helpt*. Houten/Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Wijngaards-de Meij, L., Veenhoven, J. & Schellekens, L. (2018). Leerlijnen in curriculum verbeteren en zichtbaar maken. *OnderwijsInnovatie* 20(1), 17-33.
- Willems, B. & Wuytens, K. (2015). *Onderzoek in de kunsten: het hoe en waarom van een artistiek onderzoeksproces*. België/Leuven: Acco.
- Winter, E. (2016). Het effect van innovatief projectonderwijs op het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden van studenten in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 34(2), 58-71.

Gebruikte foto's

- Foto titelpagina: fotograaf Noor van Gestel, uit de voorstelling 'Vliegtuig' van Nana van Moergestel en Neel Brans met eerstejaarsstudenten van de DNSE als onderdeel van het arrangement dansmaker.
- Foto pagina V: fotograaf Noor van Gestel, uit de voorstelling 'Struis' van Nana van Moergestel en Neel Brans, met eerstejaarsstudenten van de DNSE als onderdeel van het arrangement dansmaker.
- Foto pagina 12: fotograaf Noor van Gestel, uit de voorstelling 'Verstoft, Verstopt, Ontploft' van Nana van Moergestel en Neel Brans, met eerstejaarsstudenten van de DNSE als onderdeel van het arrangement dansmaker.
- Foto pagina 29: fotograaf, Noor van Gestel, uit de voorstelling 'Pimpernel's Paardjes Paradijs' van Helma Melis met eerstejaarsstudenten van de DNSE als onderdeel van het arrangement dansmaker.
- Foto pagina 53: fotograaf Noor van Gestel, uit de voorstelling '#Voyage' van Ree Estherhuizen met vierdejaarsstudenten van de DNSE in het kader van hun afstuderen.
- Foto pagina 73: fotograaf Noor van Gestel, uit eigen werk van Anna van Rooij, derdejaarsstudent van de DNSE.
- Foto pagina 83: fotograaf, Noor van Gestel, uit eigen werk van Margot Kerstens, derdejaarsstudent van de DNSE.
- Foto pagina 87: fotograaf Noor van Gestel, uit de voorstelling '#Voyage' van Ree Estherhuizen met vierdejaarsstudenten van de DNSE in het kader van hun afstuderen.

De bijlagen zijn als los document toegevoegd aan dit hoofddocument.