

Opvattingen van docenten en niet-docenten over onderzoek in het hbo

De Nederlandse instellingen voor hoger beroepsonderwijs hebben in 2001 het financiële recht gekregen om onderzoek te doen. Voor 2001 was het wettelijke recht al wel gerealiseerd, maar waren de middelen nagenoeg afwezig. Met het besluit om lectoren uit publieke middelen te financieren ontstond een mogelijkheid op grotere schaal onderzoeksactiviteiten te gaan uitvoeren. Aangezien het doen van onderzoek nieuw is voor het hbo, en aangezien de lectoren niet het ius promovendi (dat is het recht om de doctorstitel te verlenen) bezitten, lag het niet direct voor de hand dat deze instellingen aangewezen werden om publiek gefinancierd onderzoek te gaan doen. De hoofdtaak van het hbo was en is immers nog steeds om beroepsgericht hoger onderwijs aan te bieden. De toenmalige minister van OC&W, Hermans, achtte de hogescholen 'cruciaal' voor de Europese kenniseconomie (Ministerie van OC&W & HBO-raad, 2001). Tot op heden is echter onduidelijk wat de medewerkers van de instellingen voor hbo zelf vinden van de nieuwe onderzoeksactiviteiten.

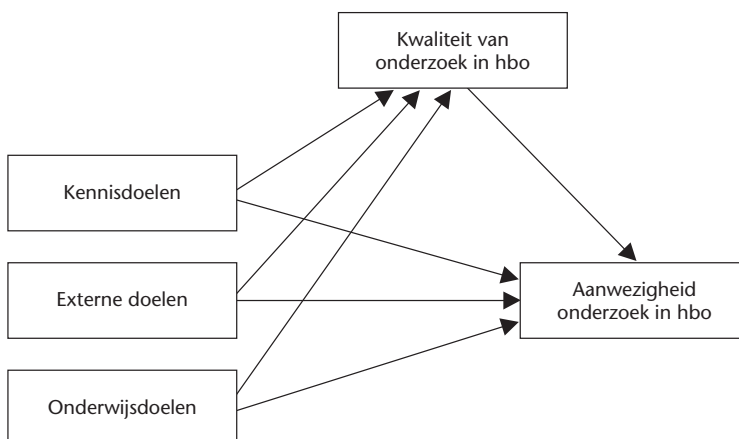
INLEIDING

Tussen 2001 en 2006 heeft een brede publieke en bestuurlijke discussie plaatsgevonden over de positie, functie en rechten van het hbo als onderzoeksinstelling. In deze discussie zijn vijf onderwerpen te onderscheiden (Griffioen & De Jong, 2007, 2009), waarmee de huidige context voor dit onderzoek, en het belang van de opvatting van de docenten die onderzoeksactiviteiten uitvoeren in hun eigen instelling, duidelijk wordt. De centrale onderwerpen in deze discussie waren: 1) de definitie en sociale doelen van publiek gefinancierd onderzoek in het algemeen, 2) de fundamentele vragen van het financieren van onderzoek en het meten van haar kwaliteit, 3) de vraag of het hbo met haar medewerkers en cultuur toegerust is om goed onderzoek te verrichten, 4) de verbinding tussen onderzoek en onderwijs in het hbo, en 5) de taken voor de nieuwe lectoren. Deze discussie heeft onder andere geresulteerd in vier generieke, beleidsmatige onderzoeksdoelen voor de lectoren:

1. Onderzoeksactiviteiten dragen bij aan de (theoretische) kennisbasis van het gelieerde beroep.
2. Onderzoek draagt bij aan de innovatie van maatschappelijke organisaties en commerciële bedrijven (hier externe doelen genoemd).
3. Onderzoek draagt bij aan de kwaliteit van onderwijs in het hbo.
4. Onderzoek leidt tot de verdere professionalisering van de hbo-docent.

Vooral bij de implementatie van de laatste twee doelen is het belangrijk om te weten hoe de eigen medewerkers denken over onderzoeksactiviteiten in het algemeen en deze doelen in het bijzonder. Een meer positieve houding van docenten ten opzichte van onderzoek in het hbo, zal een eventueel positief effect op de kwaliteit van onderwijs en de eigen staf gemakkelijker realiseerbaar en daarmee mogelijk groter maken. Een meer negatieve houding zal dit moeilijker maken, vooral als deze nieuwe activiteiten de professionele identiteit van de docenten zouden bedreigen, of als deze conflicteren met wat docenten als goed ervaren (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Dit wetende, is het interessant om te zien dat de mening van de brede populatie van medewerkers nauwelijks onderdeel is geweest van de genoemde publieke discussie over het implementeren van onderzoeksactiviteiten in het hbo (Griffioen & De Jong, 2007, 2009). Om in deze leemte te voorzien, staat in dit onderzoek de opvatting centraal van de medewerkers van het hbo, aangezien zij degenen zijn die deze nieuwe activiteiten uitvoeren. Ook zal een model worden getoetst, waarmee wordt gekeken of de mening van de medewerkers over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo te baseren is op hun mening over de verschillende doelen van onderzoek, of dat deze mening beïnvloed wordt door de perceptie op de kwaliteit van het onderzoek. De aanname hierbij is, dat er een positieve relatie is tussen de mening over doelen van onderzoek en de aanwezigheid van onderzoek in het hbo. Ofwel: hoe belangrijker men de doelen vindt, hoe belangrijker men ook de aanwezigheid van onderzoek vindt. Het kan echter zo zijn, dat men de doelen op zichzelf wel belangrijk vindt, maar dat de kwaliteit van het onderzoek ook een rol speelt (figuur 1).

Instellingen in het hbo hebben tot op heden elk hun eigen keuzes kunnen maken in tempo en invulling van het onderzoek in de eigen organisatie. Wij verwachten daarom dat de meningen van medewerkers over onderzoek in het hbo tussen instellingen zullen verschillen. Omdat onderzoek voor docenten een ander effect heeft op het eigen werk dan voor de overige medewerkers, verwachten wij eveneens verschillen in de mening tussen docenten en niet-docenten.



Figuur 1 Model van relatie tussen de opvatting over onderzoeksdoelen en de aanwezigheid van onderzoek in het hbo, gemedieerd door de opvatting over de kwaliteit van onderzoek

De vragen die in deze studie zullen worden beantwoord, zijn:

1. Wat is de mening van de medewerkers van instellingen voor hbo over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo?
2. Wat vinden deze medewerkers van de kwaliteit van het onderzoek in het hbo?
3. Hoe belangrijk vinden de medewerkers de onderzoeksdoelen die voor de lectoren gesteld zijn?

Voor alle bovenstaande onderzoeksvragen wordt bekeken of er verschillen zijn tussen de deelnemende instellingen en tussen docenten en niet-docenten.

4. Wat is de relatie tussen de mening van de medewerkers over de aanwezigheid van onderzoek, onderzoeksdoelen en de kwaliteit van onderzoek?

Deze vraag wordt in drie stappen beantwoord:

- a. Wat is het effect van de opvatting over onderzoeksdoelen op de opvatting over de kwaliteit van onderzoek?
- b. Wat is het effect van de opvatting over onderzoeksdoelen op de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek?
- c. Hangt de relatie tussen de opvatting over onderzoeksdoelen en de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek af van de opvatting over de kwaliteit van onderzoek?

METHODE

Steekproef

Gedurende 2008 zijn de medewerkers van zes regionaal verspreide instellingen voor hbo benaderd om deel te nemen aan dit onderzoek middels een digitale online vragenlijst. Bij vijf van de zes instellingen voor hbo zijn alle medewerkers benaderd, en bij de zesde instelling zijn alleen de medewerkers benaderd van de vier faculteiten met een gamma signatuur. De responsratio is 20% (N = 1829). De groep wordt voor dit onderzoek onderverdeeld in onderwijsgevenden (docenten) en niet-docenten (voornamelijk beleidsmakers). Voor de kenmerken van de respondenten zie tabel 1.

Tabel 1 Kenmerken van de respondenten

N = 1829		% N
Leeftijd	< 30	7%
	< 40	18%
	< 50	28%
	< 60	37%
	60 +	10%
	Onbekend	0%
Sekse	Man	54%
	Vrouw	46%

N = 1829		% N
Functie	Bestuur/Management	10%
	Beleidsadviseur onderwijs/onderzoek	13%
	Beleidsadviseur niet-onderwijs/onderzoek	0%
	Lector (docent)	2%
	Lecor (niet-docent)	1%
	Docent	73%
	Overigen	1%

Operationalisering van de variabelen

Voor de analyses in dit artikel is een schaal voor onderzoeksdoelen ontwikkeld, gebaseerd op de vier generieke, beleidsmatige onderzoeksdoelen voor de lectoren. Daarnaast zijn er twee onafhankelijke variabelen: de opvatting van de medewerkers over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo en de opvatting van de medewerkers over de kwaliteit van onderzoek in het hbo. Alle items van de schalen over onderzoeksdoelen en de variabelen kwaliteit en aanwezigheid zijn gemeten op een vierpunts Likert Schaal van 1 (= helemaal niet mee eens) tot 4 (= helemaal mee eens). Er is gekozen voor een schaal met een even aantal opties om de 'neutraal'-optie te vermijden. Verder is bij het testen van de vragenlijst gebleken dat de respondenten een schaal met meer opties vrij consequent reduceerden naar een schaal met minder opties. De variabelen *de instelling waar men werkt* en *docent/niet-docent* zijn gebruikt als kenmerken van de werkomgeving (tabel 2).

Tabel 2 Beschrijvende statistiek van alle variabelen

N = 1829	Range	M	SD	Skewness	Kurtosis
Instelling	1-6	4.1	1.7	-0.33	-1.10
Docent/niet-docent	0-1	0.8	0.4	-1.18	-0.61
Opvatting over kwaliteit	1-4	2.5	0.8	-0.12	-0.48
Opvatting over aanwezigheid	1-4	2.9	0.9	-0.48	-0.67
Externe doelen	1-4	3.3	0.6	-0.75	0.61
Kennisdoelen	1-4	3.2	0.6	-0.76	0.61
Onderwijsdoelen	1-4	3.5	0.6	-1.25	1.89

Met als uitgangspunt uiteindelijk vier schalen te formuleren, zijn elf vragen gesteld aan de respondenten over *doelen van onderzoek*. Tien van de elf items vormen drie schalen van voldoende unidimensionaliteit. Een item over kenniscirculatie in de instellingen viel buiten deze drie schalen en is uitgesloten van verdere analyse. Statistisch is gebleken, op basis van de gedeelde onderlinge variantie, dat de scheiding van onderwijs en professionalisering niet voldoende gedeeld wordt door de respondenten. Het derde

onderzoeksdoel (kwaliteit van onderwijs) en het vierde onderzoeksdoel (professionalisering van docenten) zijn daarom samengevoegd tot één subschaal. Hiermee is gekozen om het onderzoek verder uit te voeren met drie subschalen voor onderzoeksdoelen:

1. (theoretische) kennis (4 items, Cronbach's alfa = .75);
2. externe innovatie (van bedrijven en maatschappelijke organisaties) (4 items, Cronbach's alfa = .73);
3. verbetering van onderwijs (2 items, Cronbach's alfa = .73).

Definitie

Voor de meeste variabelen in dit onderzoek wordt de definitie van onderzoek in het hbo bepaald doordat de items geoperationaliseerd zijn voor contextspecifieke doelen van onderzoek. Deze context (bijvoorbeeld individueel onderzoek, of onderzoek met studenten) definieert dan het onderzoek. Voor de variabelen over de aanwezigheid van onderzoek en de kwaliteit van onderzoek in het hbo is gekozen alle activiteiten in het hbo die de respondenten beschouwen als onderzoeksactiviteiten als zodanig te beschouwd en deze niet nader te definiëren.

ANALYSE

Om de eerste drie deelvragen te beantwoorden, is beschrijvende statistiek gebruikt. Daarnaast is met SPSS ANOVA getoetst wat de verschillen in opvatting zijn tussen de zes instellingen en tussen docent/niet-docent. Voor de derde deelvraag is daarnaast een t-toets gebruikt om te bepalen welke verschillen in opinie er zijn tussen de scores op de drie onderzoeksdoelen. Voor de mediatieanalyse worden drie regressievergelijkingen gebruikt conform de procedure van Baron en Kenny voor de analyse van mediatie (Baron & Kenny, 1986; MacKinnon & Fairchild, 2007; Muller, Judd & Yzerbyt, 2005; Tabachnick & Fidell, 2007). Er is bij de drie regressieanalyses gecontroleerd voor de variabelen *instelling* en *docent/niet-docent*.

RESULTATEN

Deelvraag 1: De aanwezigheid van onderzoek in het hbo

De medewerkers van het hbo zijn enigszins positief over de aanwezigheid van onderzoek in hun instellingen (tabel 3). Het resultaat van een ANOVA is dat de medewerkers van de zes instellingen (statistisch) verschillend denken over de aanwezigheid van onderzoek. De daadwerkelijke verschillen zijn klein, met alle gemiddelde scores tussen 2,8 en 3,0. Tussen instellingen is bij docent/niet-docent afzonderlijk alleen een verschil tussen de docenten zichtbaar, waarbij de Hanzedocenten het laagst scoren (2,8) en die van Amsterdam en Zuyd het hoogst (3,0). Vier van de zes instellingen laten een significant verschil van mening tussen docent en niet-docent zien op de aanwezigheid van onderzoek. De twee overige instellingen laten geen verschil zien.

Deelvraag 2: De kwaliteit van onderzoek

De totale groep medewerkers heeft met een gemiddelde van 2,5 een vrij neutrale mening over de kwaliteit van onderzoek in de instellingen voor hbo (tabel 3). Tussen de instellingen is een verschil te zien, waarbij InHolland en Hanze het laagst scoren (2,4) en Zuyd het hoogst (2,7). Er is ook een verschil in opvatting tussen docent en niet-docent. Het verschil tussen de twee groepen is significant, terwijl het daadwerkelijke verschil in gemiddelden klein is (0,1).

Apart voor docenten is een verschil te zien tussen de instellingen, waarbij InHolland het laagst scoort (2,2) en Amsterdam en Zuyd het hoogst (2,7). Er is geen significant verschil tussen de niet-docenten van de verschillende instellingen. Binnen vier van de zes instellingen is een significant verschil zichtbaar tussen docent en niet-docent. Binnen Amsterdam (niet sign.) scoort niet-docent gemiddeld lager op de opvatting over de kwaliteit van onderzoek in het hbo, terwijl de verdere trend is dat docent lager scoort.

Tabel 3 Verschillen tussen instellingen en docent/niet-docent in de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo en de kwaliteit van onderzoek in het hbo

	Aanwezigheid van onderzoek in het hbo						Kwaliteit van onderzoek in het hbo			
	N	%N	M	SD	F	p	M	SD	F	p
Alle instellingen ANOVA tussen instellingen	1829		2,9	0,9	F(5,1823) = 4,39	.001**	2,5	0,8	F(5,1823) = 3,87	.002**
(tussen) Docenten van zes instellingen	1379	75	2,8	1,0	F(5,1373) = 6,28	.000**	2,5	0,7	F(5,1373) = 6,24	.000**
(tussen) Niet-docenten van zes instellingen	450	25	3,1	0,8	F(5,444) = 0,25	.942	2,6	0,7	F(5,444) = 1,75	.122

* = sign bij $p < .05$, ** = sign bij $p < .01$

	N	%N	M	SD	ANOVA Docent/niet-docent	M	SD	ANOVA Docent/niet-docent	
Alle instellingen	1829		2,9	0,9	F(1,1828) = 43,78	.000**	2,5	0,8	F(1,1827) = 15,66
Zuyd	139	8	3,0	0,9	F(1,137) = 2,02	.157	2,7	0,9	F(1,137) = 0,775
Docent	97		2,9	0,9			2,6	0,9	
Niet-docent	42		3,1	0,9			2,8	0,9	
Saxion	304	17	2,9	0,9	F(1,302) = 12,07	.001**	2,5	0,7	F(1,302) = 8,45
Docent	247		2,8	0,9			2,5	0,8	
Niet-docent	57		3,2	0,7			2,8	0,6	

	N	%N	M	SD	ANOVA Docent/ niet-docent	M	SD	ANOVA Docent/ niet-docent		
Utrecht	143	8	2,9	1,0	F(1,141) = 7,58	.007**	2,5	0,8	F(1,141) = 5,65	.019*
Docent	105		2,7	1,0			2,4	0,8		
Niet-docent	38		3,2	0,7			2,8	0,5		
Hanze	500	27	2,8	0,9	F(1,498) = 26,77	.000**	2,4	0,8	F(1,598) = 5,03	.025*
Docent	367		2,6	0,9			2,4	0,8		
Niet-docent	133		3,1	0,8			2,7	0,7		
InHolland	192	11	2,8	1,0	F(1,190) = 8,81	.003**	2,4	0,8	F(1,190) = 18,41	.000**
Docent	120		2,7	1,0			2,2	0,8		
Niet-docent	72		3,1	0,9			2,7	0,8		
Amsterdam	551	30	3,0	1,0	F(1,549) = 2,24	.135	2,6	0,9	F(1,549) = 0,248	.619
Docent	443		3,0	1,0			2,6	0,9		
Niet-docent	108		3,2	1,0			2,5	0,8		

* = sign bij $p < .05$, ** = sign bij $p < .01$

Deelvraag 3: Belang van onderzoeksdoelen

In een t-test zijn de scores van de drie onderzoeksdoelen steeds gepaard met elkaar vergeleken (tabel 4). Alle t-tests zijn significant gebleken bij $p = .001$. Bij deze vergelijking scoren de onderwijsdoelen ($M = 3.5$) hoger dan de beide andere doelen (externe innovatie en theoretische kennis). Bij de externe innovatiedoelen ($M = 3.3$) is het verschil $t(1828) = -17.45$, en voor de kennisdoelen ($M = 3.2$) is het verschil $t(1828) = 23.90$. Over het algemeen vinden de medewerkers de onderwijsdoelen dus het meest belangrijk. Ook tussen de externe innovatie- en kennisdoelen is een significant verschil te zien, met $t(1828) = 6.26$, hoewel het daadwerkelijke verschil in gemiddelden heel klein is. Intern scoren drie van de zes instellingen het laagste op kennisdoelen, medium op externe innovatiedoelen en het hoogste op onderwijsdoelen. Utrecht en InHolland tonen geen significant verschil tussen de externe innovatiedoelen en kennisdoelen. Alleen Amsterdam laat een andere ordening zien, waarbij externe innovatiedoelen het laagst scoren en de onderwijsdoelen het hoogst. Docent en niet-docent geven elk significant de hoogste scores voor onderwijsdoelen en de laagste voor kennisdoelen.

Tabel 4 T-tests voor het vergelijken van onderzoeksdoelen

	M	SD
Kennisdoelen	3,2	0,6
Externe doelen	3,3	0,6
Onderwijsdoelen	3,5	0,6

	Externe Versus Kennisdoelen	Externe Versus Onderwijsdoelen	Onderwijs versus Kennisdoelen
	<i>Verskil in gemiddelden</i>	<i>Verskil in gemiddelden</i>	<i>Verskil in gemiddelden</i>
Alle instellingen	0,1	-0,3	0,3
Docent	0,1	-0,3	0,3
Niet-docent	0,2	-0,2	0,3
Zuyd	0,2	-0,2	0,4
Saxion	0,2	-0,2	0,4
Utrecht	0,1(ns)	-0,3	0,4
Hanze	0,2	-0,1	0,3
InHolland	0,1(ns)	-0,3	0,3
Amsterdam	-0,1	-0,4	0,3

ns = niet significant, alle andere variabelen zijn significant bij $p = .001$

Voor elk afzonderlijk onderzoeksdoel is een significant verschil tussen de instellingen gevonden. Op de externe innovatiedoelen scoort Amsterdam (3,2) het laagst en Utrecht (3,4) het hoogst (tabel 5). Alle instellingen scoren tussen 3,1 en 3,3 op kennisdoelen. De scores op onderwijsdoelen zijn bij alle instellingen vrij hoog met de laagste gemiddelde score voor Hanze (3,4) en de hoogste voor Utrecht (3,7). Het verschil tussen docent en niet-docent is significant voor alle drie de doelen, waarbij de niet-docent hoger scoort dan de docent. Binnen vier instellingen is een significant verschil te zien tussen docent en niet-docent op externe innovatiedoelen. Op de kennisdoelen laten alleen InHolland en Amsterdam een significant verschil zien tussen docent en niet-docent. De onderwijsdoelen laten tussen docent en niet-docent alleen een significant verschil zien voor Saxion en Utrecht. Bij alle gevonden verschillen scoort docent lager dan niet-docent.

Tabel 5 Verschillen tussen instellingen en docent/niet-docent in de opvatting over drie onderzoeksdoelen

	Externe doelen					Kennisdoelen					Onderwijsdoelen				
	N	M	SD	F	p	M	SD	F	p	M	SD	F	p		
Alle instellingen/ ANOVA tussen instellingen	1829	3,3	0,6	F(5,1823) = 7,23	.000**	3,2	0,6	F(5,1823) = 8,36	.000**	3,5	0,6	F(5,1823) = 6,23	.000**		
(tussen) Docenten van alle instellingen	1379	3,2	0,6	F(5,1373) = 3,74	.002**	3,1	0,6	F(5,1373) = 6,08	.000**	3,5	0,6	F(5,1373) = 4,41	.001**		
(tussen) Niet-docen- ten van alle instellingen	450	3,4	0,5	F(5,444) = 5,51	.000**	3,3	0,5	F(5,444) = 3,84	.002**	3,6	0,5	F(5,444) = 3,31	.006**		

* = sign at $p < 0.05$, ** = sign at $p < 0.01$

				Externe doelen			Kennisoelen			Onderwijsdoelen			
	N	M	SD	ANOVA Docent/ niet-docent	M	SD	ANOVA Docent/ niet-docent	M	SD	ANOVA Docent/ niet-docent	M	SD	
Alle instellingen	1829	3,3	0,6	F(1,1827) = 55,03	.000**	3,2	0,6	F(1,1827) = 17,35	.000**	3,5	0,6	F(1,1827) = 18,40	.000**
Zuyd	139	3,3	0,6	F(1,137) = 9,12	.003**	3,2	0,6	F(1,137) = 3,56	.061	3,5	0,6	F(1,137) = 4,64	.033*
Docent	97	3,3	0,6			3,1	0,6			3,5	0,6		
Niet-docent	42	3,6	0,4			3,3	0,5			3,7	0,5		
Saxion	304	3,3	0,6	F(1,302) = 13,91	.000**	3,1	0,6	F(1,302) = 1,47	.277	3,5	0,6	F(1,302) = 5,71	.017*
Docent	247	3,3	0,6			3,1	0,6			3,5	0,6		
Niet-docent	57	3,6	0,4			3,2	0,6			3,7	0,5		
Utrecht	143	3,4	0,5	F(1,141) = 3,20	.076	3,3	0,6	F(1,141) = 0,78	.379	3,7	0,5	F(1,141) = 2,27	.107
Docent	105	3,3	0,5			3,3	0,6			3,6	0,5		
Niet-docent	38	3,5	0,4			3,4	0,5			3,8	0,4		
Hanze	500	3,3	0,6	F(1,498) = 16,62	.000**	3,1	0,6	F(1,498) = 2,66	.103	3,4	0,6	F(1,498) = 2,54	.111
Docent	367	3,2	0,6			3,0	0,6			3,4	0,6		
Niet-docent	133	3,4	0,5			3,1	0,6			3,5	0,6		
Inholland	192	3,3	0,6	F(1,190) = 12,96	.000**	3,2	0,6	F(1,190) = 8,50	.004**	3,5	0,5	F(1,190) = 3,62	.059
Docent	120	3,2	0,7			3,1	0,7			3,5	0,6		
Niet-docent	72	3,5	0,5			3,4	0,5			3,6	0,5		
Amsterdam	551	3,2	0,6	F(1,549) = 3,45	.064	3,3	0,6	F(1,549) = 5,85	.016*	3,6	0,5	F(1,549) = 2,46	.118
Docent	443	3,1	0,6			3,3	0,6			3,6	0,6		
Niet-docent	108	3,2	0,6			3,4	0,5			3,6	0,4		

* = sign at $p < 0.05$, ** = sign at $p < 0.01$

Deelvraag 4: De relatie tussen de mening over de aanwezigheid van onderzoek, onderzoeksdoelen en kwaliteit van onderzoek

Binnen deze deelvraag wordt nagegaan of de invloed van de mening over onderzoeksdoelen op de aanwezigheid van onderzoek wordt 'doorgegeven' via kwaliteit, of dat de mening van de medewerkers ten aanzien van kwaliteit in deze relatie irrelevant is. In navolging van de analysestrategie van Baron en Kenny (1986) wordt de mediatie getest in drie regressiestappen (figuur 1). In elke stap is gecontroleerd voor docent/niet-docent en instelling.

In stap 1 is de regressie van de opvatting over de kwaliteit van onderzoek op de mening over onderzoeksdoelen uitgevoerd (tabel 6). De regressiecoëfficiënten van de kennis-

en externe doelen weken beide significant af van nul, waarmee een hogere score in één of beide doelen resulteert in een hogere score op de opvatting over de kwaliteit van onderzoek in het hbo. De regressiecoëfficiënt van het onderwijsdoel is niet significant. In stap 2 is de regressie van de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo op de mening over de drie onderzoeksdoelen uitgevoerd. De regressiecoëfficiënten van de kennis en externe doelen wijken beide significant af van nul, waarmee geldt dat een hogere score op een van deze doelen resulteert in een hogere score op de mening over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo. De regressiecoëfficiënt van het onderwijsdoel is wederom niet significant. Stap 3 bevat een regressie van de aanwezigheid van onderzoek in het hbo op de mening over de drie onderzoeksdoelen plus de opvatting over de kwaliteit van onderzoek. Deze combinatie van variabelen resulteert in een voorspelling van 31% van de variantie in de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo. Opnieuw is het onderwijsdoel hierbij niet significant.

In elk van de drie stappen wijkt R voor regressie significant af van nul. Sobels test voor significantie van mediatiemodellen is significant voor de externe doelen en kennisdoelen, bij $p < .001$ (Preacher & Hayes, 2004).

Tabel 6 Drie stappen voor het testen van mediatie

	Stap 1: Kwaliteit van onderzoek				Stap 2: Aanwezigheid van onderzoek				Stap 3: Aanwezigheid van onderzoek			
	B	S.E.	Beta	p	B	S.E.	Beta	p	B	S.E.	Beta	p
(Constant)	1.724	.148	–	.000**	.788	.159	–	.000**	.097	.153	–	.528
DummyZuyd ^a	.056	.075	.018	.456	-.107	.081	-.030	.187	-.130	.076	-.036	.086
DummySaxion ^a	-.048	.057	-.022	.402	-.157	.062	-.062	.011*	-.138	.057	-.054	.017*
DummyUtrecht ^a	-.103	.074	-.034	.164	-.258	.080	-.073	.001**	-.217	.074	-.062	.004**
DummyHanze ^a	-.136	.050	-.075	.007	-.219	.054	-.103	.000**	-.165	.050	-.078	.001**
DummyInHoll ^a	-.254	.067	-.096	.000**	-.224	.072	-.072	.002**	-.122	.067	-.039	.069
Docent	-.133	.044	-.071	.002**	-.223	.047	-.102	.000**	-.170	.044	-.078	.000**
Externe doelen	.200	.039	.142	.000**	.313	.042	.190	.000**	.233	.040	.142	.000**
Kennisdoelen	.134	.037	.102	.000**	.424	.040	.276	.000**	.371	.038	.241	.000**
Onderwijsdoelen	-.033	.037	-.024	.376	.010	.040	.006	.799	.024	.037	.014	.526
Kwaliteit	–	–	–	–	–	–	–	–	.401	.024	.342	.000**
	R v. regr.: F(9,1819) = 12,92, p = .000				R v. regr.: F(9,1819) = 50,60, p = .000				R v. regr.: F(10,1818) = 81,85, p = .000			
	R2 = .06, C.L. van .04 tot .08				R2 = .20, C.L. van .16 tot .23				R2 = .31, C.L. van .27 tot .34			
	Adjusted R2 = .06				Adjusted R2 = .20				Adjusted R2 = .31			

^a Amsterdam is de referentie* = sign bij $p < .05$, ** = sign bij $p < .01$

CONCLUSIE

De medewerkers van de instellingen voor hbo zijn matig positief over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo. Er is zoals verwacht een verschil van opvatting gevonden tussen de medewerkers van de zes instellingen bij de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo, alhoewel de daadwerkelijke verschillen klein zijn. De collectieve mening over de kwaliteit van onderzoek in het hbo is vrij neutraal. Ook hier vertonen de zes instellingen een significant onderling verschil in opvatting, maar zijn de verschillen klein. Verder laten de docenten van de verschillende hogescholen wel een onderling verschil van opvatting zien ten aanzien van de aanwezigheid van onderzoek in het hbo, terwijl de niet-docenten geen significante variantie vertonen. Ditzelfde geldt voor de opvatting over de kwaliteit van onderzoek in het hbo. Ook al zijn de onderlinge verschillen klein, er kan toch worden geconcludeerd dat niet-docenten het meer met elkaar eens zijn over de instellingen heen, dan docenten. Zowel voor de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek als voor de opvatting over kwaliteit, is ook het verschil tussen de totale groep docenten en de totale groep niet-docenten significant.

Binnen vier instellingen is een klein maar significant verschil te zien tussen docenten en niet-docenten op de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek en op de kwaliteit van onderzoek. Behalve in Amsterdam scoort niet-docent op aanwezigheid en kwaliteit gemiddeld hoger dan docent. Op de drie onderzoeksdoelen (kennisdoelen, externe innovatiedoelen en onderwijsdoelen) is de gemiddelde score consequent hoog te noemen. Behalve in Amsterdam is de ordening tussen de doelen binnen elke groep (totaal, docent/niet-docent, per hogeschool) consequent hetzelfde, waarbij steeds de kennisdoelen de laagste gemiddelde score hebben en de onderwijsdoelen de hoogste. In Amsterdam scoren de externe innovatiedoelen het laagste en kennisdoelen medium. Ondanks de soms zeer kleine verschillen is de trend toch duidelijk te noemen: men vindt de onderwijsdoelen het belangrijkste en kennisdoelen (meestal) het minst belangrijk. Voor elk afzonderlijk doel is een verschil van opvatting gevonden tussen de instellingen, tussen de zes groepen docenten en tussen de niet-docenten. Vier instellingen vertonen een intern verschil in opvatting tussen docent en niet-docent op externe innovatiedoelen, twee op kennisdoelen en twee op onderwijsdoelen. Niet-docent geeft alle doelen consequent een hogere score dan docent.

In de mediatieanalyse laten zowel de kennisdoelen als de externe doelen een effect zien op de mediator in de eerste stap en de afhankelijke variabele in de tweede stap. Dit geldt niet voor de onderwijsdoelen, die in beide stappen niet significant zijn en daardoor uitgesloten zijn van mogelijke mediatie. De opvatting over de kwaliteit van onderzoek laat een effect zien op de afhankelijke variabele in de derde stap. In deze stap is de omvang van het effect van de kennis en externe doelen op de aanwezigheid van onderzoek kleiner, maar nog wel significant. Hiermee is er sprake van gedeeltelijke mediatie van de relatie tussen deze beide doelen van onderzoek en de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo, door de opvatting over de kwaliteit van onderzoek. De opvatting over de kwaliteit van onderzoek bepaalt daarmee mede in hoeverre het externe innovatie- en kennisdoel voorspellend is voor de mening van de

medewerkers over de aanwezigheid van onderzoek in het hbo. Voor het onderwijsdoel geldt dit niet.

DISCUSSIE

De onderzoeksactiviteiten in het hbo zijn van recente datum. Alle gevonden verschillen kunnen voortkomen uit het verschil in tempo en schaal van implementatie van de nieuwe activiteiten in de zes instellingen. Toch laten de resultaten interessante aspecten zien. De medewerkers zijn matig positief over onderzoek in het hbo. Hierbij is in dit onderzoek geen rekening gehouden met of docenten al dan niet zelf betrokken zijn bij onderzoeksactiviteiten (zie voor effecten van betrokkenheid bijvoorbeeld Griffioen, Boerma & De Jong, 2010). Gezien het gegeven dat de instellingen voor hbo een duidelijke onderwijsconnotatie hebben, is een matig positieve mening over een geheel nieuwe taak een goede score. De onderwijsconnotatie wordt in dit onderzoek ook getoond doordat alle groepen van alle instellingen het onderzoek vooral willen richten op verbetering van het onderwijs. Het minst belangrijk vindt men het creëren van (theoretische) kennis. Zou men een vergelijkbaar onderzoek onder universitaire medewerkers uitvoeren, dan kan men verwachten dat de resultaten precies omgekeerd zouden zijn: eerst de kennis en pas dan het onderwijs. Dit belang van onderwijs als onderzoeksdoel voor het hbo blijkt ook uit de mediatieanalyse. Waar voor het externe onderzoeksdoel en het kennisdoel de opinie over de kwaliteit van onderzoek van belang is voor hoe men denkt over de aanwezigheid van onderzoek in relatie tot deze doelen, is er voor het onderwijsdoel geen effect gevonden. De mening over het onderwijsdoel lijkt daarmee los te staan van de mening over zowel de kwaliteit als de aanwezigheid van onderzoek in het hbo. Waarschijnlijk komt dit door de vrij homogene hoge scores op dit doel, waaruit afgeleid kan worden dat de brede populatie onderwijs als doel altijd belangrijk vindt, ongeacht het belang dat men hecht aan bijvoorbeeld de aanwezigheid van onderzoek.

De vooraf verwachte verschillen tussen de instellingen zijn er inderdaad op alle variabelen, al blijven alle verschillen erg klein. Betekenisvoller is het, dat bij verdere uitsplitsing de kleine, maar significante verschillen in de opvatting over de aanwezigheid van onderzoek en de kwaliteit van onderzoek, alleen tussen docenten van de instellingen bestaan. Dit verschil tussen docenten en niet-docenten is ook binnen vier van de zes instellingen te zien. Wellicht is dit een indicatie dat de afstemming tussen de beleidsmakers van de instellingen op nationaal niveau al meer in balans gekomen is, maar dat de afstemming binnen de organisaties nog meer tijd vraagt. Immers, er kan verwacht worden dat docenten in de aanloop naar onderzoek in het hbo gemiddeld minder actief betrokken zijn geweest dan niet-docenten (beleidsmakers), waardoor de meningsvorming zich bij beide groepen in een ander stadium bevindt.

Om het verschil in mening tussen beide groepen te reduceren is het belangrijk om medewerkers niet alleen te informeren en te overtuigen van de doelen die de aanwezigheid van onderzoek eigenlijk beogen, maar ook om te laten zien dat de medewerkers

dit mogen beoordelen, als van goede kwaliteit. Het geven van informatie hierover aan medewerkers – en specifiek docenten – zou kunnen door ze vaker te betrekken bij onderzoeksactiviteiten in de eigen instelling. Dit kan door actieve deelname als onderzoeker, maar ook door het actief verspreiden van onderzoeksresultaten. Uit eerder onderzoek is gebleken dat ook het opleidingsniveau van de medewerker de mening van de medewerkers over de belangrijkheid van doelen en de aanwezigheid van onderzoek kan beïnvloeden (Griffioen & De Jong, 2008). Veel hogescholen werken actief aan het verhogen van het opleidingsniveau. Een longitudinale voortzetting van dit onderzoek kan uitwijzen of een toename in opleidingsniveau of betrokkenheid bij onderzoek de verschillen van mening inderdaad kunnen reduceren.

REFERENTIES

- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Beijaard, D., Meijer, P.C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teacher's professional identity. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J.D. (2000). Teacher's perceptions of a professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*, 16, 749-764.
- Griffioen, D.M.E., Boerma, K., & De Jong, U. (2010). *De onderzoeksvaardigheid van docenten in het hoger beroepsonderwijs*. Paper gepresenteerd bij de Onderwijs Research Dagen te Enschede.
- Griffioen, D.M.E., & De Jong, U. (2007). *De positie van onderzoek in het HBO; geschiedenis van een discussie*. Paper gepresenteerd bij de Onderwijs Research Dagen te Groningen.
- Griffioen, D.M.E., & De Jong, U. (2008). *Onderzoek door het Hoger Beroepsonderwijs in Nederland: visie op onderzoek. Medewerkers van de Hogeschool van Amsterdam over doelen van onderzoek en zichtbaarheid van resultaten in de eigen omgeving*. Paper gepresenteerd bij de Onderwijs Research Dagen te Eindhoven.
- Griffioen, D.M.E., & De Jong, U. (2009). *De positie van onderzoek in het Nederlandse hoger beroepsonderwijs. Een weergave van de publieke discussie, 2000-2006*. Working paper van www.DidiGriffioen.nl.
- MacKinnon, D.P., & Fairchild, A.J. (2007). Mediation Analysis. *The Annual Review of Psychology*, 58, 593-614.
- Ministerie van OC&W, & HBO-raad (2001). *Convenant Lectoren en Kenniskringen in het hoger beroepsonderwijs*. Den Haag.
- Muller, D., Judd, C.M., & Yzerbyt, V.Y. (2005). When Moderation is Mediated and Mediation is Moderated. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89(6), 852-863.
- Preacher, K.J., & Hayes, A.F. (2004). SPSS script for simple mediation, from www.com.ohio-state.edu/ahayes.
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.