

## ARTIKELEN

# Onderzoek in het hbo-onderwijs: voldoende doordacht, wetenschappelijk, verantwoord?

*Piet Verschuren\**

### Inleiding en probleemstelling

Hbo-instellingen in Nederland zijn op grote schaal bezig met het incorporeren van het fenomeen onderzoek. Dit betekent een forse ommezwaai, gelet op de grote verschillen tussen onderzoek en onderwijs qua deskundigheid en instelling van de persoon in kwestie. Dit roept de vraag op of men wel voldoende is voorbereid op deze verandering, of men de complexiteit ervan (al) juist inschat, en of men alle mogelijkheden die er zijn wel overziet. Zeker is dat er veel onduidelijkheid, onzekerheid en verwarring is onder het personeel, en dientengevolge waarschijnlijk ook onder studenten, over de vraag wat hun te wachten staat en waar het met deze trend heen gaat. Het oogmerk van deze bijdrage is tweeledig: (a) het bieden van een kader voor een discussie over onderzoek in het hbo-onderwijs, op basis waarvan deze discussie kan worden aangescherpt en geïntensiveerd, en vragen als bovenstaand kunnen worden beantwoord en (b) het op basis van dit kader leveren van een kritische beschouwing over de huidige ontwikkelingen. Daarbij ligt de focus op de sociaalwetenschappelijke disciplines in de breedste zin, waaronder zorg-, onderwijs-, beleids- en managementdisciplines. In hoeverre dit kader en deze kritiek ook van toepassing zijn op de technische vakken, laat ik ter beoordeling over aan de hbo-praktijk zelf. Begonnen wordt met een taxonomisch overzicht van de mogelijke benutting van onderzoekscompetenties door hbo-professionals. Dan volgt een inventarisatie van concrete zaken uit de onderzoeksmethodologie die door hbo-afgestudeerden beheerst moeten worden voor elk van de mogelijkheden in de taxonomie. Vervolgens een mede op deze taxonomie en deze inventarisatie gebaseerde kritische beschouwing van de huidige ontwikkelingen. Tot slot enkele conclusies en aanbevelingen.

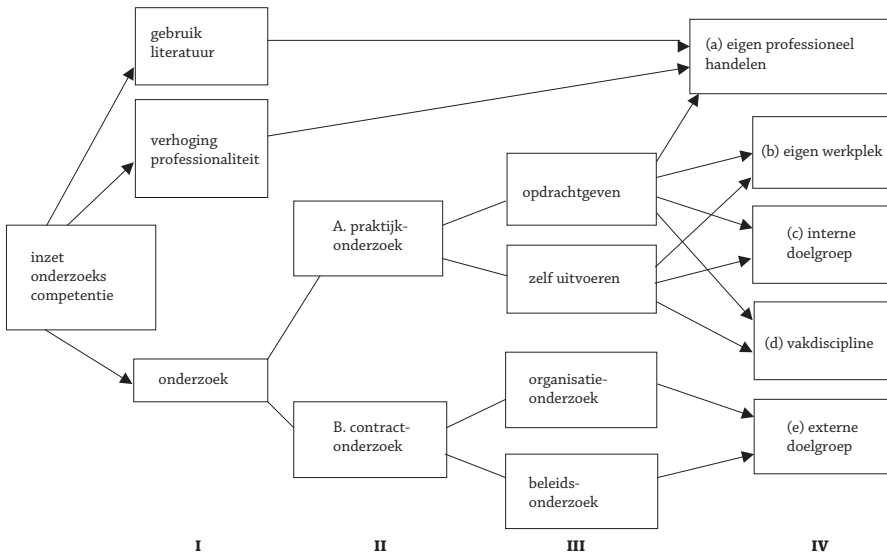
### Mogelijke inzet van onderzoekscompetenties

Een eerste vraag is waarop onderzoekscompetenties zich zoal kunnen richten. Figuur 1 geeft hiervan een overzicht.

Zoals stratum I van deze figuur laat zien, kunnen onderzoekscompetenties een drietal functies vervullen: (1) adequaat gebruik van wetenschappelijke literatuur,

\* Prof. dr. P.J.M. Verschuren (p.verschuren@fm.ru.nl) is emeritus hoogleraar in de methodologie van de managementwetenschappen, Radboud Universiteit, Nijmegen.

**Figuur 1. Taxonomisch overzicht van de mogelijke inzet van onderzoekscompetenties van hbo-professionals**



Legenda: lijn = 'wordt onderscheiden in'; pijl = 'heeft als object of oogmerk'.

(2) verhoging van de eigen professionaliteit en (3) het (doen) verrichten van onderzoek. Wat dit laatste betreft geldt dat hbo-instellingen in Nederland opteren voor het *praktijkgerichte* type onderzoek. Daaronder versta ik de doelgerichte productie van nieuwe kennis waarmee men beoogt direct, dus niet indirect via theorievorming, bij te dragen aan het aanpakken van een handelingsprobleem (ook wel praktijkprobleem; Terlouw, 2009, p. 90). Dit laatste als onderscheiden van een kennisprobleem zoals dat centraal staat in een theoriegericht onderzoek. Anders gezegd, praktijkgericht onderzoek is gericht op ingrijpen in een praktijk-situatie. Twee voor het hbo-onderwijs relevante praktijksituaties zijn: (1) de eigen beroepspraktijk van de professional (lees hbo-afgestudeerde) en (2) de praktijk van een externe opdrachtgever. In het eerste geval spreek ik voortaan van *praktijkonderzoek*, en in het tweede van *contractonderzoek* (zie stratum II in figuur 1). In het eerste geval is sprake van een interne onderzoeker, dat wil zeggen een onderzoeker die zelf deel uitmaakt van het krachtenveld dat wordt onderzocht. In het tweede geval spreken we van een externe onderzoeker. Hier verricht de professional onderzoek in opdracht van externe opdrachtgevers en is daarmee normaliter geen onderdeel van het te onderzoeken krachtenveld (zie ook verderop). Samen vormen het praktijkonderzoek en het contractonderzoek de categorie van praktijkgericht onderzoek. In stratum III zien we dat praktijkonderzoek ófwel door de professional zelf, ófwel in opdracht door een professioneel onderzoeker, wordt uitgevoerd. En in een contractonderzoek betreft de opdrachtgever ófwel het management van een (andere dan de eigen) private of publieke organisatie, ófwel een lokale, regionale, nationale of supranationale overheid. We spreken dan van een *organisatieonderzoek*, respectievelijk *beleidsonderzoek*. Een verduidelijking

van dit onderscheid volgt verderop. Vervolgens bekijken we de mogelijke objecten van onderzoekscompetenties zoals vermeld in stratum IV, te verdelen over objecten van praktijkonderzoek enerzijds, en van contractonderzoek anderzijds.

#### *Ad 1. Praktijkonderzoek*

Er zijn vier mogelijke objecten: (a) het eigen handelen van de professional, (b) de werkplek van laatstgenoemde, (c) interne doelgroepen van de instantie waar deze werkzaam is, en (d) de eigen vakdiscipline.

- a. *Eigen professioneel handelen*: Onderzoeksobject kunnen zijn zaken als de effectiviteit van het eigen handelen, het leiding geven aan medewerkers, het ontwerpen van plannen en het schrijven van jaaroverzichten, rapporten en nota's. Daarnaast zijn er onderzoekscompetenties die niet slechts relevant zijn voor het doen van onderzoek, maar meer algemeen voor het eigen professioneel handelen. Bijvoorbeeld competenties om op de hoogte te blijven van ontwikkelingen binnen het eigen vakgebied (gebruik literatuur) en om de eigen professionaliteit te verhogen (zie stratum I in figuur 1, alsook de volgende sectie).
- b. *Werkplek*: Object van onderzoek kunnen zijn problemen waarmee een professional als lid van een werkteam te maken kan krijgen. Te noemen zijn problemen met een adequate communicatie en interactie tussen collega's, en tussen de werkgroep en de relevante omgeving. Ook kan het oogmerk zijn het leveren van kennis die nodig is voor strategisch management, of voor te voeren overheidsbeleid van de organisatie waar men werkt. Het gaat hier steeds om zaken waarvan de onderzoeker zoals hiervoor onder (a) bedoeld, niet zelf deel uitmaakt.
- c. *Interne doelgroep*: Het oogmerk is kennis over een doelgroep van de eigen organisatie. Dit kunnen klantgroepen van productie- of dienstverlenende organisaties zijn, zoals de bewoners van een verzorgingshuis. Of het zijn burgers als subjecten van overheidsbeleid, zoals de ingezetenen van een gemeente of de verzameling van verenigingen aldaar. In een ziekenhuis zijn dit de groep patiënten, de verzameling artsen, de groep verpleegkundigen, het technische en ondersteunende personeel en de groep logistiek & faciliteiten. En in een scholengemeenschap zijn bijvoorbeeld leerlingen, leraren en ouders van leerlingen drie mogelijke interne doelgroepen voor onderzoek.
- d. *Vakdiscipline*: Het gaat hier om het leveren van een bijdrage aan de knowhow binnen de eigen beroepsgroep. Te denken valt aan validering, ontwikkeling of uitbouw van praktijktheorieën, van generieke stappenplannen, handelingsprotocollen, alsook modellen en subroutines voor vakgenoten, met behulp waarvan zij allerlei typen problemen kunnen aanpakken. Tot slot zien we in stratum IV van figuur 1 een *externe* doelgroep als object van onderzoek, waarmee we zijn aanbeland bij contractonderzoek.

#### *Ad 2. Contractonderzoek*

De onderzoeker tracht hier met te produceren informatie, kennis en inzichten bij te dragen aan de aanpak van een door de opdrachtgever aangedragen problematiek. De uitvoerder van het onderzoek is een als onderzoekbekwaam opgeleide

professional. Binnen het contractonderzoek worden twee subtypen onderscheiden:

- a. *Organisatieonderzoek*: Hier is de organisatie het object of oogmerk, inclusief het strategisch management (lees bedrijfsbeleid) aldaar. Dit onderzoek beoogt primair het handelen van managers in private en publieke organisaties te ondersteunen met de benodigde kennis. Het verschil met zojuist is dat het daar ging om een professional in de rol van *interne* onderzoeker, terwijl hier sprake is van een *externe* onderzoeker. In de volgende sectie zal blijken dat dit een onderscheid is met veelzeggende methodologische consequenties. Binnen het domein van organisatieonderzoek is het marktonderzoek verreweg het meest voorkomend. Enkele methodologische publicaties op het terrein van organisatieonderzoek zijn: Van Aken (2004 en 2007), Hicks (1999), Kapteyn (2007), Lee (1999), Malhotra (2004), Van Riemsdijk (1999) en Smid en Rouwette (2009).
- b. *Beleidsonderzoek*: In beleidsonderzoek is overheidsbeleid het object van onderzoek. Het betreft hier een ondersteuning van de ontwikkeling, implementatie en vooral de evaluatie van het beleid van lokale, regionale, nationale en internationale overheden. Binnen dit domein is de verreweg meest voorkomende en methodologisch verst uitgewerkte variant het evaluatieonderzoek. Enkele methodologische boekwerken over de methodologie van beleidsgericht onderzoek zijn: Van Dijk, De Goede, 't Hart & Teunissen, 1991; Ester, Geurts & Vermeulen, (red.), 1997; Van Hoesel, Leeuw & Mevissen 2005; Shadish, Cook & Leviton, 1995 en Van de Vall, 1980.

In Nederland gaan vele tientallen miljarden per jaar om in evaluatieonderzoek en marktonderzoek. Het is een must voor hbo-afgestudeerden om hier minimaal kennis van te hebben. Voor meer uitgebreide informatie over de methodologische relevantie van het onderscheid tussen organisatie- en beleidsonderzoek, zie Verschuren (2009, hoofdstuk 2).

## **Benodigde onderzoekscompetenties**

Vervolgens vragen we ons af wat een professional zoal moet kunnen en kennen op het gebied van onderzoeksmethodologie. Als eerste komen zaken aan bod die in mijn ogen elke professional dient te beheersen voor een verhoging van de eigen professionaliteit, nog los gezien van het doen van onderzoek. Vervolgens wordt nagegaan welke competenties nodig zijn met het oog op de in de vorige sectie onderscheiden soorten onderzoek, onderzoeksobjecten en -oogmerken. In een derde en laatste subsectie worden verschillende beheersingsniveaus van onderzoek onderscheiden, welke sterk bepalend zijn voor de soort en hoeveelheid benodigde onderzoekscompetenties.

### *Verhoging professionaliteit*

Allereerst zijn mijns inziens nodig kennis van en vaardigheden in het werken volgens de interventiecyclus en/of de ontwerpcyclus. De interventiecyclus is gericht

op het oplossen van verbeterproblemen, terwijl de ontwerpcyclus de aanpak betreft van constructieproblemen. Hierbij gaat het om een gradueel verschil dat er is tussen enerzijds het verbeteren van een bestaande en anderzijds het creëren van een nieuwe werkelijkheid. Voorbeelden van verbeterproblemen zijn het aanpakken van criminaliteit, het maken van beleid gericht op een schoner milieu, het verbeteren van de samenwerking binnen een bedrijf en dergelijke. Voorbeelden van constructieproblemen zijn het ontwikkelen van een nieuw type kopieermachine, van een helpdesk voor medewerkers, van een model voor het voorspellen van hoge waterstanden, et cetera. De genoemde twee cycli ofwel generieke procesmodellen voor het oplossen van respectievelijk verbeterproblemen en constructieproblemen zijn zo fundamenteel voor een effectief handelen, dat ze als onmisbaar moeten worden beschouwd voor de hoger opgeleide professional. Dit nog afgezien van het feit dat elke vorm van praktijkgericht onderzoek in de lucht komt te hangen zonder deze fundering. Voor meer informatie over het fundamentele karakter van de beleidscyclus zie Van Dijk e.a., 1991, Van Hoesel e.a. (2005) en Van Strien, 1986. Meer bijzonderheden over (cycli voor) het oplossen van constructieproblemen (ook wel ontwerpproblemen) zie Van Aken, 2004, 2007; Kapteyn, 2007; Kleinsmann, 2006 en Schellekens, Klaassen & De Vries, 2006. Voor een behandeling van beide typen problemen zie Verschuren (2008).

Een tweede categorie van aan de onderzoeksmethodologie te ontlene competenties voor hbo-professionals betreft het vermogen tot methodische reflectie met behulp van logische, analytische en 'denktechnische' hulpmiddelen. Ze zijn voor de professional niet alleen van belang voor het krijgen en houden van overzicht over complexe zaken, en een analyse ervan. Ze vormen ook onmisbare hulpmiddelen voor het ontwikkelen van plannen en bij het vervaardigen van nota's, jaaroverzichten en rapporten. Het betreft hier een drietal subcategorieën van bekwaamheden. Ten eerste zijn dat de logische redeneervormen deductie en inductie. Ten tweede is dat het vermogen om te onderscheiden tussen verschillende soorten uitspraken: conjunctieve versus disjunctieve, correlatieve versus causale, beschrijvende versus verklarende, en empirische versus normatieve en prescriptieve uitspraken. Tot slot als-dan uitspraken, met inbegrip van de daaraan nauw gerelateerde logische categorieën van noodzakelijke en voldoende voorwaarden. Een derde categorie betreft mentale technieken. Hieronder vallen een vraaggestuurde introspectie en dito empathische analyse, en een vergelijkende denktechniek die wordt aangeduid als analytische confrontatie. Bij deze laatste techniek worden twee of meer entiteiten op elkaar betrokken, om te zien welke consequenties de ene entiteit heeft voor de andere. Tot slot kunnen op vele fronten van een professionele beroepsuitoefening van pas komen het modelleren van de werkelijkheid en het adequaat definiëren van centrale concepten uit de eigen beroepspraktijk of het eigen vakgebied. Voor een meer uitvoerige uitwerking van de in deze subsectie genoemde competenties, zie Verschuren (2011b).

### *Onderzoeksobjecten en soorten onderzoek*

Als tweede volgt een bespreking van benodigde competenties met betrekking tot de onderzoeksobjecten en soorten onderzoek zoals vermeld in de strata III en IV van figuur 1.

(a) Onderzoek ten behoeve van het eigen *professionele handelen*: Naar mijn mening is de onderzoeksmethodologie niet bestemd noch toereikend voor onderzoek naar het denken en handelen van de onderzoeker zelf, al kan een getrainde introspectie hier wel een aanzet toe geven. Zintuiglijke waarneming en datagenerering zijn onderhevig aan onaanvaardbare objectiviteitsbedreigende factoren. Dit nog afgezien van de sterke en vaak tegengestelde belangen die doorgaans op de werkvloer spelen en die zonder maatregelen voor een verstoorde waarneming zorgen (zie ook onder werksituatie hierna). In plaats daarvan dient de professional haar of zijn toevlucht te zoeken in zaken als kritische zelfreflectie, peer review en expert counseling. Mogelijk geeft men wel opdracht aan een externe onderzoeker om het eigen professioneel handelen empirisch te onderzoeken, een geval dus van contractonderzoek.

(b) Onderzoek in en naar de eigen *werksituatie*: Studenten dienen hier doortimmerd te raken in het werken volgens de interventiecyclus en/of de ontwerpcyclus. Verder zijn vooral nuttig reflectief onderzoek, waaronder kritische introspectie en logisch redeneren, en het kennisgebaseerd onderzoek, waaronder vraaggestuurd expertonderzoek. Dit laatste is onderzoek waarbij niet zozeer data de input vormen, maar kennis zoals deze ligt opgeslagen in de hoofden van experts (zie Ester e.a., 1997). Ook kunnen hier competenties in kwantitatief en kwalitatief empirisch onderzoek nuttig zijn. Nodig zijn dan een training in doel- en vraagstelling van een onderzoek, onderzoeksontwerp, datagenerering, data-analyse en het werken volgens kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksstrategieën. Vooral kwalitatieve vormen van empirisch onderzoek bieden gunstige mogelijkheden voor het onderzoeken van de eigen werkplek. Door de aanwezigheid van sterke belangen bij (of tegen) het onderzoek verwachten we problemen als 'wishful thinking' en selectieve perceptie van de onderzoeker, en 'group think', alsook strategische en sociaal wenselijke antwoorden en, meer algemeen, reactief gedrag van de onderzochten. Ook het bestaan van kleine en intensief interacterende groepen bedreigt een onafhankelijke waarneming. Daarbinnen ontstaan intensieve relaties, verhoudingen en gevoeligheden zoals belangentegenstellingen, belangencoalities, onuitgesproken groepscode, sympathieën en antipathieën. Deze en dergelijke zaken zijn in kwalitatieve vormen van onderzoek doorgaans beter te hanteren dan in kwantitatieve. Voor een argumentatie zie Verschuren (2009 en 2011c). Overigens, zijn deze zaken voor een externe onderzoeker al zeer lastig te hanteren, dit geldt helemaal voor de interne onderzoeker (lees de professional zelf). De laatste is immers zelf deel van deze belangentegenstellingen en -coalities, groepscode, et cetera. Daarom vereist empirisch onderzoek hier speciale training in technieken om deze bedreigingen te omzeilen of te verminderen.

(c) Onderzoek naar/bij een *interne doelgroep*: Ook hier spelen de zojuist genoemde methodologische problemen een extra zware rol. Zo heeft de leraar een machtspositie ten opzichte van leerlingen, waardoor strategische en sociaal wenselijke antwoorden welhaast onvermijdelijk zijn. Ook in dit opzicht zijn overigens inten-

sieve kwalitatieve onderzoeksvormen doorgaans in het voordeel, vergeleken met de immer extensieve kwantitatieve vormen.

(d) Onderzoek ten behoeve van de eigen *vakdiscipline*: Onderzoek dient hier uit te stijgen boven het idiografische niveau van het hier en nu, en uit te monden in min of meer nomothetische en generaliseerbare inzichten (zie Verschuren, 2010). We hebben het dan in feite over *theoriegericht* onderzoek. Komen we vervolgens toe aan organisatie- en beleidsonderzoek in stratum III van figuur 1.

#### *Organisatie- en beleidsonderzoek*

De twee belangrijkste verschillen tussen die twee zijn de schaalgrootte en de soort problematiek. Zo is de doelgroep van beleidsonderzoek vaak veel groter dan die van organisatieonderzoek, en is mede als gevolg hiervan de behoefte aan generalisering van kennis in het eerste geval groter dan in het tweede. Een consequentie hiervan is weer dat beleidsonderzoekers vaak meer gebruik maken van kwantitatieve dan van kwalitatieve benaderingen, terwijl dit voor organisatieonderzoekers precies andersom is, althans zou moeten zijn. Ook spelen in het organisatieonderzoek de zojuist genoemde waarnemingsproblemen doorgaans een veel sterkere rol dan in het beleidsonderzoek. Ergo is het voor een juiste bepaling van de benodigde onderzoekscompetenties van cruciaal belang om te weten waar een hbo-professional komt te werken; als organisatiemedewerker of als beleidsmedewerker bij een overheidsinstantie. Qua soort problematiek heeft men in organisatieonderzoek vaker te maken met constructieproblemen (zie Van Aken, 2004, 2007; Kapteyn, 2007; en Kleinsmann, 2006) en zijn beoogde vernieuwingen of veranderingen vaak ingrijpender of zelfs radicaler dan in het overheidsbeleid veelal het geval is (zie Verschuren, 2009, hoofdstuk 2). Naast de aanwending van vooral kwalitatief empirisch onderzoek vraagt dit om de inzet van participatieve en reflectieve vormen van onderzoek.

Meer algemeen geldt dat voor het praktijkgerichte onderzoek kwalitatieve onderzoeksvormen veel voordelen bieden boven kwantitatieve vormen (zie Lee, 1999). Dit heeft zowel te maken met de onderzoekbaarheid van hier vigerende onderzoeksobjecten, als met de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten. Qua onderzoekbaarheid zijn te noemen meetproblemen en problemen met een onafhankelijke waarneming (zie hiervoor), sterk veranderlijke objecten, alsook de bestudering van (groeps)processen en van gedragingen van mensen. In al deze gevallen bieden kwalitatieve onderzoeksvormen voordelen. Voor bruikbaarheid zijn onder andere nodig begrijpelijkheid, acceptatie en ervaren legitimiteit van resultaten, holistische inzichten en een interdisciplinaire benadering. Ook hier bieden kwalitatieve vormen van onderzoek vele voordelen, naast de zogenoemde kennisgebaseerde en participatieve onderzoeksvormen. Voor argumenten aangaande de onderzoekbaarheid en bruikbaarheid zie Verschuren (2009 en 2011a en c).

Tot slot een enkel woord over actieonderzoek. Dit onderzoekstype biedt voor praktijksituaties zeer interessante en bruikbare mogelijkheden (zie Smid en Rouwette, 2009). Het is echter de vraag of dit onderzoekstype een plaats kan krijgen in het hbo-onderwijs. Het vergt, naast een gedegen materiedeskundigheid en



ervaring, vele competenties, zoals het faciliteren van groepsprocessen, het omgaan met groepen en projectmanagement. Dit alles terwijl het aantal gevallen waarin dit onderzoekstype aanwendbaar is, relatief klein is (zie Verschuren, 2011c).

### *Beheersingsniveaus kwantitatief onderzoek*

De hoeveelheid beschikbare methodologie van het kwalitatieve, participatieve en reflectieve onderzoek is beperkt. Maar er is sprake van een zo overstelpende hoeveelheid literatuur en te verwerven onderzoeksvaardigheden voor het kwantitatieve empirisch onderzoek, dat een onderscheid in gradaties van beheersing hier nuttig is. In figuur 2 zien we vier gradaties, te weten (1) gebruik, (2) opdracht geven (3) monitoren van/voor onderzoek, en (4) de uitvoering ervan. De eerste drie gradaties zijn van belang als de professional een onderzoek uitbesteedt. Overigens is het kunnen gebruiken van onderzoeksresultaten niet alleen belangrijk voor uitgezet contractonderzoek, maar ook voor een adequaat gebruik van de resultaten van eerder door anderen uitgevoerd theoriegericht en praktijkgericht onderzoek zoals deze zijn neergelegd in de vakliteratuur (zie stratum I in figuur 1). Het rijtje gebruik, opdracht, monitoring en uitvoering vertoont een cumulatieve reeks. Wat later komt in deze reeks impliceert kennis en vaardigheden op het gebied van wat eerder komt. Daarom vertoont dit rijtje ook een sterk oplopende graad van benodigde scholing en training (zie hierna).

Ad 1. Het *gebruik* van resultaten van onderzoek: Hier is allereerst nodig *kennis* van erkende kwaliteitscriteria voor onderzoek, zoals interne validiteit, externe validiteit (generaliseerbaarheid), controleerbaarheid en bruikbaarheid. Vooral bruikbaarheid, het voor praktijkgericht onderzoek doorslaggevende criterium, blijkt veel complexer te zijn dan doorgaans wordt aangenomen (zie Van Dijk e.a., 1991 en Verschuren, 2009, 20011a en c). Verder is kennis nodig van de interventie- en ontwerpmethodologie. Ook dient men vertrouwd te zijn met de variabelentaal en met jargon betreffende methoden van dataverzameling en data-analyse, alsook onderzoeksstrategieën. Verder is nodig elementaire kennis van en kunnen werken met de beschrijvende en inductieve statistiek.

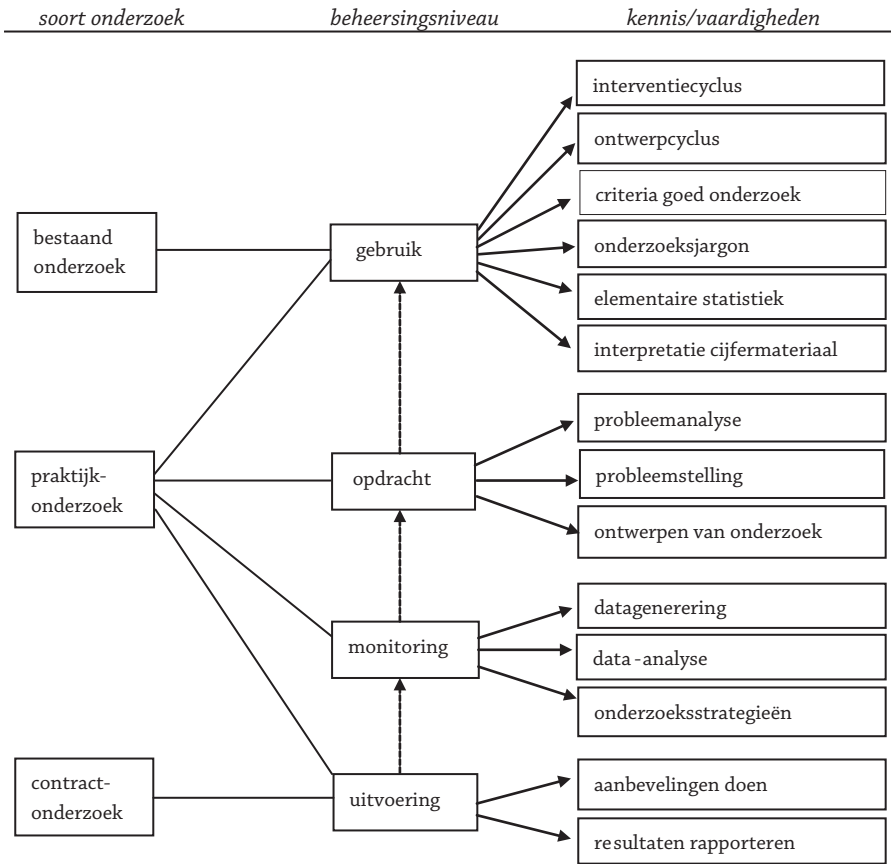
Ad 2. Het *geven van opdracht* voor onderzoek: Allereerst zijn nodig kennis van en vooral vaardigheid in het *gebruik* van resultaten (zie hierboven). Bovendien zijn nodig bedrevenheid in probleemanalyse, probleemstelling en het ontwerpen van onderzoek (zie Hicks, 1999; Smid & Rouwette, 2009; en Verschuren, 2008, 2011b, respectievelijk 2009).

Ad 3. *Monitoring* van uitgezet onderzoek: Om uitgezet onderzoek in goede banen te leiden, dient men te beschikken over kennis van en vaardigheid in de onderdelen zoals genoemd bij de punten 1 en 2 hiervoor. Verder is globale kennis nodig van, en nog niet zozeer vaardigheid in, methoden voor datagenerering en data-analyse, alsook van strategieën voor kwalitatief, kwantitatief en experimenteel empirisch onderzoek.

Ad 4. Het *uitvoeren* van onderzoek: Nodig zijn een gedegen kennis van en vooral vaardigheden in de onderdelen zoals genoemd bij de opdracht voor en het gebruik van onderzoek, en vooral bij monitoring zoals hierboven beschreven. De verwer-



**Figuur 2. Overzicht van benodigde kennis en vaardigheden bij (beheersingsniveaus van) soorten onderzoek**



Legenda:

A — B = aangaande A moet je (optioneel) B kunnen;

A → B = kennis van en vaardigheden in A impliceren kennis van en vaardigheden in B;

A → B = voor het doen van A zijn kennis en vaardigheden aangaande B nodig.

ving vergt veel tijd en arbeidsintensieve werkvormen. Nodig zijn trainingen in: operationalisering en vragenlijstconstructie, interview en observatie, inhoudsanalyse van media en documenten, steekproeftrekking, data-analyse met behulp van SPSS, analyse van kwalitatief materiaal, en hantering van kwalitatieve en kwantitatieve onderzoeksstrategieën. Ook de vertaling van onderzoeksresultaten in praktische aanbevelingen en de rapportage van bevindingen behoren daartoe. Voor een summier overzicht van benodigde kennis en onderzoeksvaardigheden bij verschillende beheersingsniveaus van onderzoek zie figuur 2.

## Kritiek op de huidige ontwikkelingen

Mede naar aanleiding van de taxonomie en de inventarisaties hiervoor zie ik een vijftal domeinen die onze zorg en aandacht vragen: (1) duidelijkheid over wat men met onderzoek wil, (2) sturing door wat studenten aan onderzoekscompetenties nodig hebben, (3) bekendheid van docenten met onderzoek, (4) inzicht in de complexiteit van praktijkgericht onderzoek, en (5) voldoende onderwijsinspanningen.

*Ad 1. Duidelijkheid van strevingen:* Een eerste handicap is de onduidelijkheid over wat precies wordt verstaan onder onderzoek, welke onderzoeksvormen en objecten van onderzoek men op het oog heeft, en welke competentieniveaus in het geding zijn. Zo vermeldt SIA in zijn handleiding voor RAAK-PRO-financiering: '[...] praktijkgericht onderzoek [wordt] omschreven als onderzoek dat is geworteld in de beroepspraktijk en [dat] bijdraagt aan de verbetering en innovatie van die beroepspraktijk' (SIA, 2011, p. 4). Maar de worteling van een onderzoek, noch datgene waaraan het wordt geacht bij te dragen, zeggen veel over wat deze vorm van onderzoek inhoudt. Ook over hoe praktijkgericht onderzoek bijdraagt aan innovatie van de beroepspraktijk, leest men niets. Dit nog afgezien van de vraag wat hier precies moet worden verstaan onder 'geworteld' en welke van de in de eerste sectie genoemde vier onderdelen van een beroepspraktijk men bedoelt. Te oordelen naar een uitblijvende onderscheiding en problematisering van deze onderdelen, lijkt men zich de vele valkuilen bij onderzoek naar de eigen werkplek en interne doelgroepen en vooral naar het eigen functioneren, niet bewust te zijn.

Niet duidelijk is verder of hbo-instellingen ook willen opleiden tot (contract)-onderzoeker. Daarmee blijft de bevolking van afdelingen onderzoek van overheden en bedrijven, alsook de rekrutering door private onderzoeksinstellingen, voorlopig een zaak van afgestudeerden van universiteiten. Jammer is ook dat geen onderscheid wordt gemaakt tussen private organisaties en beleidsinstanties als toekomstige werkgevers van hun afgestudeerden. Dit staat een optimale keuze van en vormgeving aan over te dragen onderzoekscompetenties in de weg. Een andere onduidelijkheid betreft het beheersingsniveau waarop men mikt. Men lijkt doorgaans stilzwijgend uit te gaan van het *uitvoerende* niveau. Dit in weerwil van goede redenen die er kunnen zijn om studenten te trainen in het geven van *opdracht* voor en *monitoren* van onderzoek, en vooral in het op adequate wijze *gebruiken* van vakliteratuur en van resultaten van uitgezet contractonderzoek (zie tweede sectie). Gegeven een stilzwijgen daarover rijzen twijfels of de noodzaak van deze laatste competentie wel voldoende wordt onderkend. Maar als hbo-afgestudeerden al niet in staat zijn tot een adequaat gebruik van resultaten van wetenschappelijk onderzoek, wie dan wel?

Verder valt op dat doelen vaak abstract blijven, en/of dat beleid om deze doelen te bereiken ontbreekt. Zo leest men in een uitgave van de HBO-raad: het is '[...] cruciaal dat hbo-bachelors over een onderzoekend vermogen beschikken dat leidt tot reflectie, tot evidence based practice, en tot innovatie' (HBO-raad 2009, p. 17). Over de benodigde onderwijsinspanningen leest men niets, noch over welke

onderzoekende vermogens bedoeld zijn, en hoe deze kunnen leiden tot reflectie en innovatie. Ook over het bereiken van een doel als '[...] dat de resultaten ervan [van praktijkgericht onderzoek; PV] kunnen doorwerken naar het onderwijs', rept het rapport met geen woord (HBO-raad, 2009, p. 40).

*Ad 2. Weinig sturing door en verbinding met het onderwijs:* De ontwikkelingen lijken niet of nauwelijks te worden gestuurd door een analyse van wat studenten aan onderzoekscompetenties nodig hebben. Ook de verbinding van onderzoek en onderwijs blijft vaak steken in vrome wensen. Zo lezen we bij Geerdink: 'Kiezen voor het perspectief University of Applied Sciences veronderstelt het vestigen van drie pijlers', en de auteur noemt dan als derde pijler: 'Programmering van de verwevenheid van onderwijs en onderzoek in de curricula van de bachelor- en masteropleidingen' (Geerdink, 2010, p. 67). Maar vervolgens vinden we niets over wat die verwevenheid precies inhoudt, laat staan hoe die te bereiken. Ook hier weer vage doelen en strevingen, maar weinig duidelijkheid en beleid om die doelen te bereiken. Overigens worden ook de andere twee pijlers niet door Geerdink toegelicht en uitgewerkt. En zo verwordt de 'University of Applied Sciences' tot een hype, een nietszeggende mantra, die de geesten benevelt en de aandacht afleidt van waar het werkelijk om gaat, te weten de ontwikkeling en uitvoering van een gedegen methodologisch en onderwijskundig onderbouwd beleid voor de invoering van onderzoek in het onderwijs. Ook de intentie om het onderwijs te verrijken met de resultaten van onderzoek is zo'n niet in beleid vertaald doel. Praktijkgericht onderzoek in het algemeen, en hbo-onderzoek in het bijzonder is doorgaans situatiegebonden en idiografisch van aard, en wordt veelal uitgevoerd voor kleinere bedrijven uit het mkb. Het gaat niet aan om studenten inzichten mee te geven die plaats-, tijd- en contextgebonden zijn. Nodig is de ontwikkeling van praktijktheorieën, maar nergens wordt uitgewerkt hoe men dit denkt te gaan doen (zie ook Verschuren, 2010). Vooralsnog zullen opdrachtgevers deze noodzakelijke theoretisering en nomothetisering niet financieren (zie ook Van Gennip & Winkels, 2011, paragraaf 3.3).

Kortom, het hbo-onderzoek ontwikkelt zich goeddeels als een autonoom domein, naast en los van onderwijs, zoals ook kan blijken uit het volgende voornemen van een grote hbo-instelling: 'Uit deze beleidsvoornemens [bedoeld zijn de vele plannen om de HAN te ontwikkelen als een instituut voor onderzoek; PV] blijkt dat de HAN als instelling onderzoek even belangrijk acht als onderwijs' (Van Gennip & Winkels, 2011, p. 8). Dit voornemen belooft weinig goeds voor het onderwijs, waar dit zoals de naam al zegt nog altijd de kerntaak van het hbo is.

*Ad 3. Affiniteit en bekendheid met onderzoek:* Het gros van de hbo-docenten heeft weinig feeling met onderzoek, weet er weinig van en is er onervaren in. Dat kan men hun allerminst kwalijk nemen, opgeleid en geselecteerd als zij zijn voor onderwijs. Onderzoek vraagt om een heel andere instelling dan onderwijs en is bovendien te karakteriseren als een complexe activiteit, waarvoor de nodige scholing en training is vereist (zie punt 4 hierna, alsook Van Gennip & Winkels, 2011, paragraaf 3.5). Het is onverantwoord om docenten, zelf onbekwaam in onder-

zoek, massaal in te zetten om studenten te leren onderzoeken. Dit is niet alleen zo naar de studenten toe, maar ook voor de docenten zelf.

*Ad 4. Onderschatting complexiteit praktijkgericht onderzoek:* Het praktijkgericht onderzoek heeft een bijzonder complex karakter, in veel opzichten complexer dan het academische universitaire onderzoek. Dit in weerwil van wat veel mensen zowel in het hbo als op universiteiten denken. Zij gaan ervan uit dat praktijkgericht onderzoek een vereenvoudigde wijze van onderzoek doen is. Sterker nog, in het hbo lijkt men uit te gaan van het op basis van gezond verstand uitvoeren van onderzoek. Hiervoor bestaan verschillende aanwijzingen. Ten eerste is dat het feit dat men in onderzoek ongeschoolde en onervaren docenten inzet (zie punt 3 hiervoor). Dit zou men met materievakken nooit doen. Een tweede aanwijzing is dat er in het hbo systematisch weinig gebruik wordt gemaakt van de bestaande methodologie in het algemeen, en van methodologie voor praktijkgericht onderzoek in het bijzonder. In rapporten en nota's zoals genoemd in deze bijdrage wordt zelden verwezen naar de bestaande methodologische literatuur. Ten derde kan dit blijken uit de geringe ruimte die men inruimt in de curricula om de studenten te leren onderzoeken (zie punt 5 hierna). En tot slot is exemplarisch voor deze onderschatting van praktijkgericht onderzoek de opvatting van een lector over de volgende normen voor de wetenschappelijkheid van onderzoek: 'Er moet een heldere probleemstelling zijn, je moet het systematisch aanpakken, en het proces moet transparant zijn' (Brouwer, 2010, p. 10). De derde eis is onomstreden, terwijl de eerste voor zowel exploratief onderzoek als voor de gefundeerde theoriebenadering slechts in beperkte mate geldt (zie Strauss & Corbin, 1999). Maar te vrezen valt dat het tweede punt getuigt van een simplificatie van wat wetenschappelijk onderzoek is en van de methodologie die eraan ten grondslag ligt. Kortom, wie uitgaat van de genoemde onderschatting komt bedrogen uit. Ook reacties vanuit studentengeleerden en van opdrachtgevers zullen dit in de toekomst uitwijzen.

*Ad 5. Ruimte in het curriculum:* Uit mijn vele gesprekken hierover met mensen uit de hbo-wereld komt naar voren dat men competenties in het uitvoeren van empirisch onderzoek vaak verwacht te kunnen bereiken met een inzet van 15 à 20 ects aan onderwijsinspanningen van studenten. Uit een inventarisatie hierna kan blijken dat dit waarschijnlijk als ontoereikend moet worden beschouwd. Dit neemt niet weg dat de vraag legitiem is of dit uitvoerende niveau wel nodig is. Als zonder meer gewenst voor hbo-opleidingen zie ik een training en scholing ter verhoging van het eigen professionele handelen, alsook het gebruik van vakliteratuur en van resultaten van uitgezet contractonderzoek. Dit kan, zoals figuur 3 aangeeft, globaal met een onderwijsinspanning van 12 ects worden gerealiseerd. Bij de inhoud van een cursus professionele vaardigheden denk ik aan zaken zoals die zijn uitgewerkt in de tweede sectie onder de kop 'verhoging professionaliteit'. Voor globale indicaties betreffende de inhoud van de overige in figuur 3 genoemde cursussen, gericht op de competenties 'gebruik', 'opdracht' en 'monitoring', zie figuur 2 en de begeleidende tekst. In de beroepsprofielen van de meeste hbo-opleidingen zou daarnaast een competentie voor het geven van opdracht voor onderzoek en het

**Figuur 3.** Voorbeeld van een cursorische opbouw, gegeven een viertal te bereiken competentieniveaus van hbo-afgestudeerden (1 ect = 28 uur studiebelasting)

| <b>competentie</b>            | <b>cursus</b>                              | <b>ects</b> | <b>cum. ects</b> |
|-------------------------------|--|-------------|------------------|
| <i>professioneel handelen</i> | - professionele vaardigheden               | 3           | 3                |
| <i>gebruik van onderzoek</i>  | - interventie- en/of ontwerpmethodologie   | 3           | 6                |
|                               | - inleiding onderzoeksvaardigheden         | 3           | 9                |
|                               | - inleiding statistiek                     | 3           | 12               |
| <i>opdracht/monitoring</i>    | - onderzoeksvaardigheden voortgezet        | 6           | 18               |
| <i>uitvoering onderzoek</i>   | - dataverzameling (o.a. interviewtraining) | 3           | 21               |
|                               | - data - analyse (o.a. codering, SPSS)     | 3           | 24               |
|                               | - thesis/leeronderzoek                     | 12          | 36               |

monitoren ervan niet misstaan, waarmee al gauw een extra onderwijsinspanning is gemoeid van 6 ects. Wil men daarenboven vasthouden aan een competentie op uitvoerend niveau voor het verrichten van kwantitatief empirisch onderzoek, dan is een verdubbeling van 18 naar minimaal 36 ects onderwijsinspanning nodig (zie figuur 3).

Overigens krijgt de benodigde omvang van onderwijs nog meer gewicht als we ons realiseren dat men onderzoek doen niet leert door teksten te lezen (literatuurstudie) en naar voordrachten te luisteren (hoorcolleges), maar vooral door het zelf te doen. Dit betekent voor studenten veel oefening in de vorm van werkcolleges, practica en het maken van opdrachten en werkstukken, waarbij de laatstgenoemde steeds verzekerd zijn van een stevige terugkoppeling. Ook docenten worden dus, als het goed is, zwaar belast.

### Conclusies en aanbevelingen

Uit het voorafgaande komt de vraag naar voren of de incorporatie van het fenomeen onderzoek in het hbo-onderwijs wel voldoende doordacht en gearticuleerd is. Ook vraagt men zich af of de ontwikkelingen wel voldoende gestuurd worden door wat studenten aan onderzoekscompetenties nodig hebben. En zeker is het zo dat de complexiteit van praktijkgericht onderzoek schromelijk wordt onderschat. Veel meer denkwerk en discussie zijn mijns inziens dan ook nodig, waarbij meer nadruk zou moeten worden gelegd op competenties in: (1) de interventie- en ontwerpmethodologie (zie Van Dijk e.a., 1991; Smid & Rouwette, 2009; Van Strien, 1986; en Verschuren, 2008), (2) een adequaat gebruik van vakliteratuur en van (andermans) onderzoeksresultaten, (3) het hanteren van de valkuilen bij onderzoek naar de eigen beroepspraktijk, en (4) het gebruik van kwalitatieve,

reflectieve en participatieve onderzoeksstrategieën (Smid & Rouwette, 2009; Verschuren, 2009 en 2011b en c).

Verder verdient het aanbeveling om per hbo-opleiding knopen door te hakken wat betreft: (a) aspecten van beroepspraktijken die men met het overdragen van onderzoekscompetenties wel en niet beoogt, (b) de beheersingsniveaus van empirisch onderzoek waarop men in het onderwijs mikt, (c) het al dan niet overdragen van competenties in contractonderzoek en daarbinnen in organisatie- en beleidsonderzoek, en (d) de vraag of men bachelor- en vooral masterstudenten ook wil leren praktijktheorieën te ontwikkelen en zo ja, hoe dat dan moet.

Gegeven deze stand van zaken zijn mijns inziens in volgorde van belangrijkheid drie acties aangewezen. Ten eerste is dat het opzetten van een gedegen scholingsprogramma en een beloningssysteem voor docenten om (in volgorde) affiniteit met het fenomeen onderzoek te ontwikkelen, kennis te nemen van de bestaande onderzoeksmethodologie, en ervaring op te doen met onderzoek. Ten tweede is dat het opzetten van werk- en studiegroepen, waarin de bestaande methodologische literatuur wordt besproken en waarin wordt nagegaan welke keuzen men hieruit wil maken en hoe deze keuzen kunnen worden vertaald naar het eigen onderwijsprogramma. Meerdere groepen per hbo-instelling en daarbinnen per opleiding zijn nodig, gelet op de vele hiervoor uitgewerkte onderscheidingen en keuzeopties. Ten derde is het raadzaam om te komen tot lectoraten onderzoeksmethodologie met een bijbehorende staf van docenten en onderzoekers. Deze kunnen zich richten op een doordenking van problemen en keuzen van het soort zoals in deze bijdrage aangekaart, en op een verdere ontwikkeling van de methodologie van praktijkgericht onderzoek. Als dit alles nodig is in de sociale, de beleids- en de managementwetenschappen op universiteiten, waar zulke afdelingen sinds jaar en dag bestaan, dan zeker ook in de hbo-instellingen van de toekomst. De problemen waarvoor men staat zijn te talrijk, de materie te complex en het belang te groot, om dit alles over te laten aan docenten en lectoren in materialevakken. Niet alleen vergen de benodigde activiteiten veel meer tijd dan die welke zij hiervoor beschikbaar hebben. Ook zijn de meeste van hen universitair opgeleid, wat in principe betekent dat zij meer thuis zijn in (de methodologie van) theoriegericht onderzoek dan in (die van) praktijkgerichte vormen van onderzoek. Hbo-instellingen dragen met hun taak tot professionalisering van jonge mensen en hun zeer grote aantallen studenten in Nederland anno 2011 een grote maatschappelijke verantwoordelijkheid. Met een trend om het fenomeen onderzoek in de hbo-instellingen te incorporeren bevinden zij zich thans op een kruispunt van wegen, met de kans om zich te ontwikkelen tot unieke, van universiteiten onderscheiden, instellingen voor professioneel praktijkgericht onderwijs en onderzoek. Maar de ontwikkelingen tot dusver moeten vooral gekenschetst worden als gejaagd, chaotisch en ondoordacht, alsook onwetenschappelijk, want onvoldoende gebaseerd op de methodologie van praktijkgericht onderzoek. Er is veel meer denkwerk, equiperings, beleid en vooral tijd voor nodig dan men zich vooral in de leiding van hbo-instellingen lijkt te realiseren. Ook dient men veel meer vanuit het onderwijs te denken. Eén ding is in elk geval duidelijk: zonder

ommekeer zullen het vooral de studenten zijn die de rekening betalen. Deze onvoldoende door onderwijs gestuurde introductie van onderzoek zal ten koste gaan van het onderwijs, daarbij studenten en ook docenten in verwarring achterlatend.

## Referenties

- Aken, J. van (2007). Design science and organization development interventions. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43, (1), 67-88.
- Aken, J. van (2004). *Strategievorming en organisatiestructurering: organisatiekunde vanuit de ontwerpbenadering*. Deventer: Kluwer.
- Brouwer, F.M. (2010). *Evaluatierapport onderzoekseenheid 'Kwaliteit van Leren'*. Faculteit Educatie, Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Interne publicatie.
- Dijk, J. van, Goede, M. de, Hart, H. 't & Teunissen, J. (1991). *Onderzoeken en veranderen: methoden van praktijkonderzoek*. Leiden/Antwerpen: Stenfert Kroese.
- Ester, P., Geurts, J. & Vermeulen, M. (red.) (1997). *De makers van de toekomst: over nut en noodzaak van toekomstverkenningen voor beleidsonderzoek*. Tilburg: Tilburg University Press.
- Geerdink, G. (2010). *Over de zin van praktijkgericht onderzoek voor hbo-ers*. HAN Business Publications, nummer 5. Arnhem: HAN Press.
- Gennip, H. van & Winkels, J. (2011). *Verbonden door onderzoek: strategisch onderzoeksprogramma van de onderzoekseenheid Kwaliteit van Leren*. Nijmegen: ITS.
- HBO-Raad (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag.
- Hicks, M. (1999). *Problem Solving in Business Management: Hard, soft and creative approaches*. London/Bonn/Boston: International Thomson Business Press.
- Hoesel P. van, Leeuw, F. & Mevissen, J. (2005). *Beleidsonderzoek in Nederland: kennis voor beleid; ontwikkeling van een professie*. Assen: Van Gorcum.
- Kapteyn, B. (2007). *Probleemoplossing in organisaties: theorie en praktijk*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Kleinsmann, M. (2006). *Understanding collaborative design*. Proefschrift, Technische Universiteit Delft.
- Lee, T. (1999). *Using Qualitative Methods in Organisational Research*. Thousand Oaks/New Delhi/London: Sage.
- Malhotra, N. (2004). *Marketing Research: An Applied Orientation*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Riemsdijk, M. van (1999). *Dilemma's in de bedrijfskundige wetenschap*. Assen: Van Gorcum.
- Schellekens, P., Klaassen, R. & Vries, S. de (2006). *Communicatiekundig ontwerpen: methoden, perspectieven, toepassingen*. Assen: Van Gorcum.
- Shadish, W., Cook, T. & Leviton, L. (1995). *Foundations of Program Evaluation: Theories of Practice*. Newbury Park/London/New Delhi: Sae.
- SIA; Stichting Innovatie Alliantie (2011). *Handleiding voor toekenningen in het kader van de regeling bevordering kennisfunctie hogescholen*. Den Haag: RAAK-PRO.
- Smid, G. & Rouwette, E. (red.) (2009). *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit*. Assen: Van Gorcum.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Londen: Sage.
- Strien, P. van (1986). *Praktijk als wetenschap: methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.



- Terlouw, C. (2009). *Léren door te stromen en aan te sluiten: op zoek naar een geschikte balans van wrijving en (be)geleiding*. Enschede: Saxion Hogeschool.
- Vall, M. van de (1980). *Sociaal beleidsonderzoek: een professioneel paradigma*. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Verschuren, P. (2008). *Probleemanalyse in organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek: ontwerp van organisatie en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2010). *Onderzoek in het HBO: soorten, scholingsniveaus en methodologische profielen*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Verschuren, P. (2011a). *Why a methodology for practice oriented research is a necessary heresy*. The Hague: Eleven International Publishing.
- Verschuren, P. (2011b). *De probleemstelling voor een onderzoek*. Volledig herziene druk. Houten/Antwerpen: Spectrum.
- Verschuren, P. (2011c). De waarde van kwalitatieve strategieën voor het praktijkgericht onderzoek. *KWALON* (16) 2, 43-54 en 62-66.