

Praktische relevantie en methodische grondigheid als kerncompetenties voor de professionalisering van praktijkgericht onderzoek

René Butter

Manuscript op 3 februari 2015 geaccepteerd door Tijdschrift voor Hoger Onderwijs

Praktijkgericht onderzoek is wetenschappelijk onderzoek dat wordt uitgevoerd met als primair doel om praktische impact in relevante werkvelden te realiseren. Praktische relevantie en methodische grondigheid zijn niet alleen abstracte eigenschappen van onderzoek, maar ook competentiedimensies die het praktijkgerichte onderzoek binnen het hoger beroepsonderwijs aandrijven. Bij methodische grondigheid gaat het in de kern om het vermogen de wetenschappelijke bewijskracht van het onderzoek te optimaliseren. Bij praktische relevantie om het vermogen te adviseren en interveniëren in de praktijk op basis van overtuigingskracht en het creëren van draagvlak. Deze twee dimensies verschillen wezenlijk van elkaar en vergroten de conceptuele helderheid binnen het praktijkgerichte onderzoek. Ze dragen zo bij aan betere demarcatie tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek, betere integratie van onderzoeks- en beroepsonderwijs en betere verbinding tussen onderwijs in onderzoeksvaardigheden en lectoraatsonderzoek. Dit zal leiden tot een aanscherping van de methodologie, didactiek en het assessment van het praktijkgerichte onderzoek en daarmee tot verdere professionalisering en kwaliteitsverbetering.

Praktijkgericht onderzoek, relevantie, methodische grondigheid

Dr. R. P. Butter (rene.butter@hu.nl) is werkzaam als hogeschoolhoofddocent bij het Lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek van Hogeschool Utrecht dat hij mede heeft opgezet.

Practical relevance and scientific rigor as core competencies of professionalization in practice-oriented research

Practice-oriented research is scientific research that aims primarily to realize practical impact in relevant work fields. Practical relevance and scientific rigor are not only abstract properties of research, but also competency dimensions driving research in higher professional education. Scientific rigor basically deals with the ability to optimize the scientific power of evidence of the study. Practical relevance has to do with the ability to consult and intervene in the world of practice based on persuasiveness and gaining support from stakeholders. These two dimensions are considerably different and increase conceptual clarity in higher professional education. Accordingly, they contribute to a better demarcation between theory driven and practice-oriented research, a better integration between research education and professional education and an improved linkage between professional research and research skills education. This will lead to further improvement of the methodology, didactics and assessment of practice-oriented research and an enhanced professionalization and quality.

Practice-oriented research, relevance, rigor

Praktische relevantie en methodische grondigheid als kerncompetenties voor de professionalisering van praktijkgericht onderzoek

Inleiding

De afgelopen 15 jaar is het praktijkgerichte onderzoek in het hbo opgebouwd. Er is veel bereikt. Via lectoraten is een belangrijke bijdrage geleverd aan de kenniseconomie (zie bijvoorbeeld Andriessen, 2014). Tevens is er steeds meer aandacht gekomen voor de rol van onderzoek in de beroepsopleidingen binnen het hbo. Na deze opbouwfase is het nu belangrijk om te komen tot een verdere doorgroei, positionering en professionalisering van het onderzoek in het hbo om de kwaliteit verder te vergroten. De wetenschapsvisie 2025 omschrijft het als volgt:

"Om de kennisfunctie van hogescholen verder te versterken is het nodig om verder te werken aan capaciteitsopbouw in het praktijkgericht onderzoek, de organisatie bij hogescholen op dit gebied verder te professionaliseren, de samenwerking tussen universiteiten en hogescholen te verbeteren..." (Ministerie van Onderwijs, 2014, p. 52).

Dit artikel beoogt verder in te gaan op de gewenste professionalisering en definieert deze als het besteden van systematische aandacht aan de uitwerking van het begrip "praktijkgericht onderzoek" in termen van methodologie (welke competenties zijn nodig om dit onderzoek te doen?), didactiek (hoe kunnen ze ontwikkeld worden?) en assessment (hoe kunnen ze gemeten worden?). De antwoorden op deze vragen leveren de bouwstenen voor het realiseren van integraal competentie management van praktijkgericht onderzoek op. Eerst moet echter de conceptuele helderheid over praktijkgericht onderzoek vergroot worden. Dit artikel heeft tevens de ambitie om deze helderheid te bieden.

Er is nog veel onduidelijkheid over praktijkgericht onderzoek (Verschuren, 2012; Van Aken, 2012). Het ontbreken van een gemeenschappelijke taal speelt daarbij een rol (Brouwer, 2012). Deze verwarring speelt zich vooral af binnen een aantal kernthema's waarop hieronder nader zal worden ingegaan. Het gaat om de relatie tussen praktijkgericht en theoriegericht onderzoek, de integratie van onderzoeks- en beroepsopleiding en de verbinding tussen onderzoeksonderwijs en door lectoraten uitgevoerde onderzoek.

Griffioen, Engelbert, Boerma en Van der Linden (2013) signaleren bijvoorbeeld over de integratie van onderzoek in het onderwijs dat dat het ontwikkelen van onderzoeksactiviteiten in de curricula van pabo's niet eenvoudig is. Deze integratie eis is voor het eerst geformuleerd in de nota 'Kwaliteit als opdracht' (2009) van de toenmalige HBO-raad: 'In onze moderne samenleving is het cruciaal dat hbo-bachelors over een onderzoekend vermogen beschikken dat leidt tot reflectie, *evidence based practice* en innovatie' (p.17). Dit komt voort uit de visie dat het innovatievermogen van de economie sterk afhankelijk is van het vermogen om nieuwe kennis te ontwikkelen. Met de introductie van het begrip onderzoekend vermogen gaf de HBO-raad aan dat studenten ook in staat moeten zijn om zelf onderzoek uit te voeren. Dit gaat verder dan het beschikken over een kritische houding ten opzichte van de beroepspraktijk.

Er zijn eerdere pogingen gedaan om conceptuele helderheid te scheppen in het praktijkgerichte onderzoek. Zo gaat het volgens Tavecchio en Gerrebrands (2012) bij praktijkgericht onderzoek om het dilemma tussen interne versus externe validiteit. Zij betogen dat "hoe sterker de onderzoekers populatie en behandeling of interventie begrenzen en inperken om de interne validiteit van de onderzoeksopzet te optimaliseren, hoe minder extern valide de resultaten zullen zijn" (p. 71-72). Hoewel deze poging te waarderen is, doen

de gebruikte twee dimensies geen recht aan de context van het praktijkgerichte onderzoek. Interne validiteit gaat immers over de mate waarin alternatieve verklaringen voor het gevonden verband kunnen worden uitgesloten en externe validiteit over generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten. Beide aspecten zijn dus strikt methodologisch van aard. De bruikbaarheid voor de praktijk wordt buiten beschouwing gelaten, waardoor onvoldoende recht wordt gedaan aan de context van het praktijkgerichte onderzoek.

Verschuren (2012) heeft eveneens getracht meer duidelijkheid te brengen in de wereld van het praktijkgerichte onderzoek. Praktijkgericht onderzoek moet volgens hem voldoen aan wetenschappelijke eisen en implementatie-eisen. Met implementatie-eisen bedoelt hij dat het onderzoek bruikbaar moet zijn voor de praktijk. In deze zin doet zijn benadering dan ook meer recht aan de context van het praktijkgerichte onderzoek dan die van Tavecchio en Gerrebrands (2012). Verschuren wijst er terecht op dat praktijkgericht onderzoek wetenschappelijk onderzoek is dat moet voldoen aan methodologische kwaliteitseisen. Tevens pleit hij voor methodologisch pluralisme. Dat wil zeggen dat praktijkgericht onderzoek niet kan leunen op een specifieke methodologische benadering, maar dat een breed scala van methodologieën vereist is om adequaat te kunnen inspelen op de grote diversiteit van de vraagstellingen. Verschuren werkt echter niet uit hoe zijn benadering de professionalisering van het praktijkgerichte onderzoek vergroot. Daarbij speelt mee dat zijn invalshoek meer als problematiserend dan als pragmatisch en oplossingsgericht beschouwd kan worden. Hij concludeert namelijk dat goed praktijkgericht onderzoek moeilijker te realiseren is dan goed universitair onderzoek en, zo denken wij uit zijn betoog af te leiden, eigenlijk te moeilijk is voor het hbo.

Van Aken (2012) stelt dat praktijkgericht onderzoek, opgevat als ontwerpgericht onderzoek, bestaat uit twee onderdelen: het werken in 1) de praktijkstroom en 2) de kennisstroom (zie ook Van Aken & Andriessen, 2011). Elke stroom kent haar eigen onderzoeksoort. De eerste soort onderzoek is volgens hem gericht op het ontwikkelen van specifieke kennis voor het oplossen van specifieke praktijkproblemen, terwijl de tweede gericht is op het ontwikkelen van generieke kennis voor het oplossen van een bepaald type praktijkprobleem. Van Aken (2012) geeft echter niet aan hoe deze twee onderzoeksoorten zich verhouden tot de eerder beschreven vraagstukken rondom onderzoek die leven binnen het hbo. Opvallend is dat hij daarbij zelf ook aangeeft "onvoldoende ingevoerd te zijn in het debat binnen het hbo over onderzoek..." (p. 40). Tevens blijkt, zoals gezegd, dat hij praktijkgericht onderzoek gelijkstelt aan ontwerpgericht onderzoek. Dit sluit niet aan bij de pluriforme werkelijkheid van het praktijkgerichte onderzoek, waarin beschrijvend, vergelijkend, definiërend, evaluerend, verklarend en ontwerpgericht onderzoek naast elkaar worden ingezet. Doordat hij het accent legt op het oplossen van problemen past zijn benadering voor een deel wel bij de context van het praktijkgerichte onderzoek. Zij doet echter onvoldoende recht aan de verscheidenheid van dit onderzoek en speelt niet expliciet in op actuele vraagstukken die binnen het hbo bestaan over onderzoek.

Samenvattend kan gesteld worden dat bovengenoemde definities er onvoldoende in slagen om tot een eenvoudige, maar tegelijkertijd voldoende dekkende, oplossingsgerichte en bij de hbo praktijk passende conceptualisering van praktijkgericht onderzoek te komen. Bovendien blijven de competenties die nodig zijn om de kwaliteit van het praktijkgerichte onderzoek verder te verbeteren onderbelicht.

Welke competenties zijn belangrijk in praktijkgericht onderzoek?

Andriessen (2014) typeert praktijkgericht onderzoek als

"onderzoek dat is geworteld in de beroepspraktijk doordat de vraagstellingen zijn ingegeven door de praktijk en de kennis die het onderzoek oplevert bijdraagt aan de praktijk.

- *Het is vaak multidisciplinair*
- *Het wordt vormgegeven binnen een scala aan organisatorische verbanden*
- *Het is methodologisch verantwoord*
- *Het heeft een sterke verbinding met andere activiteiten van hogescholen*
- *Het vindt plaats in netwerken met externe partijen*
- *Het is gevarieerd in soort onderzoek, wijze van publiceren, soort producten en netwerken waarin het plaatsvindt" (p. 11).*

Butter (2013) liet zien dat praktijkgericht onderzoek aan twee eisen moet voldoen. Zie ook Butter en Verhagen (2014). Het moet praktisch relevant zijn en tegelijkertijd methodisch grondig. Hij sloot daarbij aan bij Wolf en Rosenberg (2012) die in navolging van Schön (1983) de termen "*scientific rigor*" en "*practical relevance*" gebruiken. Onder *rigor* verstaan zij onder meer een hoge mate van methodologische stringentie, operationalisatie van theoretische constructen, objectiviteit van de meting en inbedding in de literatuur en in bestaande onderzoeksresultaten. Onder *relevance* verstaan zij onder meer dat het onderzoek betrekking heeft op fenomenen waarmee praktijkwerkers worden geconfronteerd en die ze willen beïnvloeden. Het onderzoek moet dan ook aansluiten op specifieke casussen en ertoe bijdragen dat het begrip van praktijkwerkers over hun organisaties, de omgeving en hun banen beïnvloed wordt. Interessant is ook dat zij in de context van het academische bedrijfskundige onderzoek spreken over een "*rigor en relevance gap*", dat wil zeggen een gebrek aan aansluiting tussen de *rigor* en de *practical relevance* van het onderzoek. Bij *rigor* gaat het om de technische aspecten van het onderzoeksdesign, ofwel hoe het onderzoek is opgezet. Bij *practical relevance* gaat het om de mate van aansluiting bij een doelgroep uit de praktijk. Dit zijn wezenlijk verschillende aspecten van praktijkgericht onderzoek, waarvan niet kan worden aangenomen dat een bepaald niveau van competentie op de ene dimensie zonder meer competentie op de andere dimensie impliceert.

Competenties voor het realiseren van methodische grondigheid

Bij methodische grondigheid gaat het in de kern om de wetenschappelijke bewijskracht van het onderzoek. Dit is complexe materie waarop in dit artikel niet uitvoerig kan worden ingegaan. Het kan bijvoorbeeld gaan om de volgende competenties::

- Specificeren van de onderzoeksvraag
- Inbedden van het onderzoek in de bestaande onderzoeksliteratuur
- Dataverzameling correct opzetten
- Data-analyse correct uitvoeren
- Betrouwbaarheid van de antwoorden op de onderzoeksvragen realiseren
- Uitwerken van een onderzoeksdesign dat alternatieve verklaringen zoveel mogelijk uitsluit door het uitvoeren van experimentele manipulaties, het inzetten van controlegroepen en/of het uitvoeren van statistische controles (interne validiteit)
- Generaliseren van de resultaten (externe validiteit)

Zie bijvoorbeeld Shadish, Cook en Campbell (2002) voor een overzicht.

Competenties voor het realiseren van praktische relevantie.

Butter en Verhagen (2014) benadrukken de *bruikbaarheid* van het praktijkgerichte onderzoek. Zij onderscheiden verschillende soorten bruikbaarheid die als volgt te vertalen zijn naar competenties:

- geëxpliciteerde bruikbaarheid: de onderzoekers kunnen aangeven hoe het onderzoek de beroepspraktijk bevordert
- nuttige bruikbaarheid: de onderzoekers zorgen dat het onderzoek bruikbaar is voor een specifieke groep
- participatieve bruikbaarheid: de onderzoekers zorgen dat het onderzoek aansluit bij de vragen die in de beroepspraktijk leven
- innovatie: de onderzoekers zorgen dat het onderzoek nieuwe inzichten, producten, adviezen voor de beroepspraktijk oplevert
- valorisatie: de onderzoekers zorgen dat het onderzoek ook daadwerkelijk gebruikt wordt in de beroepspraktijk

Het gaat bij praktische relevantie en methodische grondigheid daarom niet alleen om abstracte eigenschappen van onderzoeksprocessen of producten, maar ook om concrete competenties.

Het tegelijkertijd bereiken van praktische relevantie en methodische grondigheid veronderstelt dat de onderzoekers beschikken over de kennis, vaardigheden en attitudes om deze eigenschappen in onderzoeksprocessen en producten te realiseren. Volgens Andriessen (2014) bestaat er vaak een spanningsveld tussen praktische relevantie en methodische grondigheid. Zo moet een onderzoeker zich in de ene rol onafhankelijk en objectief opstellen, en in de andere rol als adviseur aansluiten bij de opdrachtgever en met empathie en overtuigingskracht te werk gaan. Dit artikel verklaart dat spanningsveld vanuit wezenlijk van elkaar verschillende competenties die allebei belangrijk zijn en elk specifieke aandacht vragen om tot optimale oplossingen te komen.

Met de twee kerncompetenties - praktische relevantie en methodische grondigheid – kan een conceptuele verheldering worden aangebracht in kernthema's die relevant zijn voor methodologie, didactiek en assessment en daarmee óók voor de professionalisering van praktijkgericht onderzoek. Wij zullen dit illustreren met drie kernthema's: (1) Relatie tussen praktijkgericht en theoriegericht onderzoek voor methodologie, (2) Integratie van onderzoeks- en beroepsonderwijs voor didactiek, en (3) Verbinding tussen onderzoeksonderwijs en door lectoraten uitgevoerde onderzoek voor assessment.

Ad. 1. Relatie tussen praktijkgericht en theoriegericht onderzoek

Het gaat hier om een beladen afbakeningsvraagstuk dat belangrijk is voor de verdere uitwerking van een eigenstandige methodologie van praktijkgerichte onderzoek. Onderzoekers in het hbo kunnen immers alleen goed samenwerken met universitaire onderzoekers wanneer ze dit op basis van eigen kracht doen. Het verschil tussen praktijkgericht en theoriegericht onderzoek loopt overigens niet parallel met dat tussen hbo instellingen en universiteiten. Voor de onderzoeksidentiteit van het hbo is wel het belangrijk om meer duidelijkheid te verkrijgen over de aard van praktijkgericht onderzoek. Mede met het oog daarop zegt Schnabel (2009) dat universiteiten voor de ontwikkeling van technologieën en technieken meer moeten aansluiten bij de beroeps wereld. Hij stelt verder:

"Dat vraagt ook van de kant van de universiteiten inzet en zelfs een zekere heroriëntatie op gebieden die om een hoogwaardige beroepsmatige uitoefening in Nederland vragen – dat is echt iets anders dan de oriëntatie op publicaties in internationale wetenschappelijke tijdschriften. Hier is voor hogeschool en universiteit echt een wereld te winnen: meer onderzoek voor de beroepspraktijk. De steeds sterker wordende oriëntatie van de universiteiten op wetenschap in een internationaal kader enerzijds en de oriëntatie van de hogescholen op beroepsonderwijs anderzijds vergroot de afstand tussen beide systemen. Dat is echt een risico dat beide partijen in samenwerking zo moeten tegengaan dat geen onoverbrugbare kloof ontstaat" (Schnabel, 2009).

Een belangrijk thema in dit verband is valorisatie. Het Rathenau Instituut formuleert valorisatie als kennisoverdracht ten behoeve van de maatschappij en geeft aan dat dit naast onderwijs en onderzoek een derde kerntaak van universiteiten is. In de praktijk komt dat echter niet voldoende uit de verf: "Valorisatie wordt ingevuld als extra activiteit, veelal buiten het proces van onderzoek (en onderwijs) om, via holdings, aparte valorisatieafdelingen, specifieke financieringsorganisaties of tijdelijke onderzoeksprogramma's" (Rathenau Instituut, 2012, p. 1). Dit laat zien dat het realiseren van praktische relevantie niet tot het primaire proces van universiteiten behoort. Universitair onderzoek is voor een belangrijk deel disciplinair opgebouwd en theoriegericht en stelt theoretische en methodische vooruitgang als kernwaarde centraal. Universitaire onderzoekers komen dan ook vaak niet aan toe aan het contextualiseren van de onderzochte interventies, wat ertoe leidt dat ze gemiddeld genomen minder aandacht besteden aan de relevantie van het onderzoek voor de beroepspraktijk. Dit werkt ook door in het universitaire onderwijs. Terwijl veel studenten als professionals in de praktijk gaan werken, worden zij vaak opgeleid tot onderzoekers.

Praktijkgericht onderzoek is vaak transdisciplinair van aard. Dat wil zeggen dat er sprake is van onderzoeksmatige samenwerking tussen wetenschappers en andere maatschappelijke actoren om complexe maatschappelijke vraagstukken aan te pakken, waarbij nieuwe praktische kennis wordt voortgebracht in onderlinge wisselwerking via kenniscocreatie (zie bijvoorbeeld Regeer en Bunders, 2007). Dit soort onderzoek vindt overigens ook aan universiteiten plaats, waardoor een raakvlak ontstaat waarop kruisbestuiving tussen hbo en universiteit mogelijk is. Accentverschillen tussen universiteiten en hbo instellingen blijven echter bestaan. Universiteiten zullen relatief meer aandacht besteden aan theoriegericht dan aan praktijkgericht onderzoek, terwijl dit bij hbo-instellingen omgekeerd ligt. In het algemeen kan dan ook worden gesteld dat in de methodologie van het universitaire onderzoek het accent meer ligt op de wetenschappelijke bewijskracht (methodische grondigheid) van het onderzoek dan op de bruikbaarheid voor de beroepspraktijk en het aangaan van adviesrelaties met die praktijk (praktische relevantie). Het praktijkgerichte onderzoek in het hbo vergt echter een methodologie die weliswaar ook aandacht besteedt aan de wetenschappelijke bewijskracht (bijvoorbeeld inbedding in de wetenschappelijke literatuur), maar deze vooral inzet om de bruikbaarheid in de beroepspraktijk zo groot mogelijk te maken.

Samenvattend kan gesteld worden dat de kerncompetenties praktische relevantie en methodische grondigheid de overeenkomsten en verschillen tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek verhelderen en potentieel bieden om zowel de methodologische onderbouwing van het onderzoek in het hbo als de samenwerking tussen universiteiten en hogescholen te bevorderen.

Ad. 2. Integratie van onderzoeks- en beroepsopleiding

Voor de didactiek van het praktijkgerichte onderzoek is het belangrijk om in het hbo-onderwijs de duidelijkheid te vergroten over de relatie tussen het onderzoek en het beroep waarvoor wordt opgeleid en over de kwaliteitscriteria waaraan het onderzoek van studenten moet voldoen. De demarcatie van de verschillende eisen die aan onderzoek op bachelor-, master- en PhD-niveau worden gesteld ontbreekt vaak. Daarnaast zijn de bestaande niveaubeschrijvingen veelal niet gemakkelijk te vertalen naar concrete beoordelingscriteria en indicatoren. Van der Pool, Terlouw en Haanstra (2013) laten zien dat er regelmatig onduidelijkheid is over het gevraagde niveau van onderzoek doen in opleidingen, over de relatie tussen het te behalen eindniveau en de tussenstappen waarmee dit bereikt zou moeten worden. Daarnaast geven zij aan dat er onduidelijkheid kan zijn over het toetsen van bijvoorbeeld een begrip als onderzoekende attitude, over de relatie tussen het verrichte

onderzoek en over het beroepsproduct dat moet worden opgeleverd. In het algemeen schetsen zij dat er vaak sprake is van een grote docentafhankelijkheid bij de beoordeling.

Onlangs verscheen een themanummer van het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs dat geheel gewijd was aan dit vraagstuk van de integratie van onderwijs en onderzoek. Door de verschillende auteurs werd een aantal relevante thema's naar voren gebracht. Zo presenteren Van der Pool et al. (2013) onder meer op basis van het brancheprotocol van de HBO-Raad (2008) de volgende definitie van praktijkgericht onderzoek:

"doelbewust op zoek gaan naar nieuwe kennis – een antwoord op een vraag uit de beroepspraktijk – op een kritische en systematische wijze, dat wil zeggen door middel van theoretische inzichten en volgens een methode, gegevens verzamelen, analyseren en interpreteren " (p. 88).

Opvallend is dat deze definitie twee kernconcepten bevat. Het zou moeten gaan om "nieuwe kennis" die op een "methodische wijze" wordt vergaard. Visser-Wijnveen (2013) geeft als commentaar dat het evenwel niet evident is wat met "nieuwe kennis" bedoeld wordt. Zij vraagt zich tevens af of het inderdaad wel het geval is dat wanneer studenten deelnemen aan onderzoek, dit nieuwe kennis oplevert. Zij maakt daarbij onderscheid tussen kennis die nieuw is voor de student of voor het vakgebied of de beroepspraktijk. Het probleem is dat het predicaat "nieuw" lastig te vertalen is naar een beoordelingskader. Tevens roept zij de vraag op hoe een onderzoekende houding gemeten kan worden.

Zoals Van der Pool et al. (2013) als tweede kernconcept in de bovenstaande definitie aangeven, moet praktijkgericht onderzoek "methodisch verantwoord" uitgevoerd worden. Aansluitend bij het hiervoor genoemde commentaar van Visser-Wijnveen (2013) gaat het bij het methodische aspect van praktijkgericht onderzoek in het hbo niet primair om het bijdragen van nieuwe kennis aan wat er al in de theorie al bekend is, maar om het ontwikkelen van kennis die relevant is voor de beroepspraktijk (Andriessen, 2014). Zo laat het empirisch onderzoek van Vink, Terlouw en Pilot (2013) zien dat als goed beoordeelde masterstudenten onder andere meer aandacht besteden aan de beroepspraktijk bij de probleemkeuze (persoonlijke en andere motieven in plaats van alleen persoonlijke motieven) en aan een bredere toepassing van de probleemexploratie. Deze studenten richten zich voorts ook meer op het gewenste veranderingsproces in de beroepspraktijk. Zij investeren dus meer in de adviesrelatie met de praktijk (is praktische relevantie) dan de als onvoldoende beoordeelde studenten.

Van der Pool et al. (2013) noemen voorts de toenemende complexiteit van de vraagstelling en de onderzoekssituatie als aandachtspunten bij het ontwerp van onderzoeksleerlijnen. Zonder de complexiteit van praktijkgericht onderzoek te operationaliseren blijft deze echter een vaag begrip. Het veelgebruikte ZelCom model definieert de dimensies complexiteit en zelfstandigheid om het niveau van onderzoekstaken te bepalen (zie o.a. Bulthuis, 2011). Onder zelfstandigheid wordt dan verstaan de mate van zelfsturing, vrijheid van handelen en verantwoordelijkheid die van de student wordt verwacht. Complexiteit wordt als volgt omschreven: " De mate van complexiteit wordt bepaald door enerzijds de complexiteit van de taak en anderzijds de complexiteit van de context" (Griffioen en Wortman, 2013, p. 27).

Ook dit model biedt niet de gewenste conceptuele helderheid. In de eerste plaats ontbreken methodologische eisen in de omschrijving van de complexiteit. Daarnaast zijn de gebruikte niveaubeschrijvingen vaak niet te vertalen naar concrete eisen. Ook wisselt het perspectief tussen de student en de beroepsbeoefenaar en worden aannames gedaan die twijfelachtig zijn. Waarom zou een professional met een mastertitel bijvoorbeeld per definitie in staat zijn om complexe projecten aan te sturen? Wat wordt precies bedoeld met een tactische of strategische rol, als het gaat om zelfstandigheid? Bovendien overlappen de dimensies zelfstandigheid en complexiteit. Het zelf achterhalen van literatuur zou volgens Griffioen en

Wortman (2013) vallen onder zelfstandigheid, terwijl het zelf bepalen van zoekjargon onder complexiteit valt. Zonder duidelijkheid over factoren die het niveau van onderzoekopdrachten bepalen, is het niet mogelijk om het onderzoeksonderwijs zodanig met de inhoud te verbinden dat een motiverende leeromgeving ontstaat. Het genoemde themanummer van het Tijdschrift voor Hoger Onderwijs bespreekt veel modellen van praktijkgericht onderzoek. De mate waarin deze houvast bieden om er voor de praktijk werkbare opleidingseisen, uitwerkingen van leerlijnen, opdrachten en beoordelingsinstrumenten aan te ontleen is echter, zoals uit bovengenoemde voorbeelden blijkt, voor verbetering vatbaar.

Het niveau van onderzoekopdrachten in het hbo onderwijs hangt af van twee factoren: de mate van wetenschappelijke bewijskracht (methodische grondigheid) waarmee de onderzoeksvraag beantwoord moet worden en de mate waarin het onderzoek bruikbare resultaten oplevert voor de beroepspraktijk (praktische relevantie). Aan de hand van deze dimensies, in het bijzonder de relevante specifieke competenties, kunnen onderzoekopdrachten worden ontwikkeld die optimaal aansluiten bij het onderzoeksniveau van de studenten en bij het niveau van de adviesrelatie met de beroepspraktijk (zie Andriessen en Greve, 2013). Hierbij moet rekening worden gehouden met de specifieke rol van onderzoek in de verschillende beroepsdomeinen of disciplines. Voor een Bacheloropleiding in de pedagogiek kan bijvoorbeeld worden uitgewerkt welk niveau van methodische grondigheid vereist is voor afstudeerwerken en hoe die zich dit verhoudt tot een Masteropleiding in het zelfde domein. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om het soort statistiek, de mate van theoretische onderbouwing of de generalisatieambitie die wordt gevraagd. Of bij de praktische relevantie om de mate van bruikbaarheid van het afstudeerwerk zoals beoordeeld door vertegenwoordigers van de beroepspraktijk. Deze verbeterde omschrijving van de complexiteit van onderzoekopdrachten zal tevens leiden tot een verbeterde didactiek en competentieontwikkeling van studenten.

Ad. 3. Verbinding tussen onderzoeksonderwijs en door lectoraten uitgevoerde onderzoek

Op dit moment staat de ontwikkeling van onderzoeksvaardigheden in lectoraten te veel los van die in het onderwijs. Visser-Wijnveen (2013) noemt dan ook als uitdaging dat moet worden getracht om de verschillende organisatieonderdelen die betrokken zijn bij onderzoek meer op één lijn te brengen. Hieruit is af te leiden dat het belangrijk is om het lectoraatsonderzoek beter te verbinden met het onderzoeksonderwijs. Dit wordt onder andere benadrukt door Van der Pool et al. (2013). De invoering van lectoraten in het hoger beroepsonderwijs heeft steeds als doel gehad om ook studenten daarvan te laten profiteren (Griffioen & Wortman, 2013). Verbinding tussen onderwijs en onderzoek is niet gemakkelijk te realiseren. Griffioen en Wortman beargumenteren dat het vergroten van het aantal medewerkers die zowel een onderwijs- als een onderzoeksrol uitoefent en dus als "*linking-pin*" kunnen fungeren daarvoor te kort schiet (zie Hughes, 2006). Hun artikel legt echter geen expliciete verbindingen tussen het professionele onderzoek in de lectoraten en het onderzoeksonderwijs.

Naast de methodologie en didactiek van praktijkgericht onderzoek is dan ook op beleidsniveau, in de lectoraten en kenniscentra en in het onderwijs meer aandacht voor assessment van praktijkgerichte onderzoeksvaardigheden nodig. Butter en Verhagen (2014) doen een aanzet voor een prestatie-managementsysteem voor lectoraatsonderzoek. Zij onderscheiden in dit systeem naast wetenschappelijke kwaliteit (methodische grondigheid), praktische relevantie voor zowel onderwijs als werkveld als de belangrijkste prestatiedimensies, maar werken de benodigde competenties niet expliciet uit. Het lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek van Hogeschool Utrecht ontwikkelt voorts op dit moment ook formatieve assessmentinstrumenten die aansluitend bij de eerder gegeven

competentiedefinities gericht zijn op praktijkgerichte onderzoeksvaardigheden. Bijvoorbeeld voor docenten en voor studenten die deel willen nemen aan excellentietrajecten voor onderzoek. Hierbij worden naast strikt methodische aspecten ook adviesvaardigheden gemeten. De competentieontwikkeling van zowel kenniskringen, individuele docenten en studenten kan daardoor langs de zelfde dimensies worden geëvalueerd, waardoor integraal competentie management van onderzoeksvaardigheden over de hele onderzoeksfunctie heen binnen bereik komt.

Conclusie en discussie

Relevantie en methodische grondigheid zijn basale competentiedimensies die wezenlijk verschillende aspecten van het doen van praktijkgericht onderzoek afdekken. Ze maken een specifiekere definiëring, ontwikkeling en meting van onderzoeksvaardigheden mogelijk. Dit helpt de verdere uitwerking van de methodologie, didactiek en het assessment van praktijkgerichte onderzoeksvaardigheden en maakt integraal competentie management mogelijk. De interne organisatie van het onderzoek op hogescholen en de samenwerking met universiteiten zal daardoor bevorderd worden. Zo kan concreet vormgegeven worden aan de in de Wetenschapsvisie uitgesproken ambitie om het praktijkgerichte onderzoek verder te professionaliseren.

Bij methodische grondigheid gaat het om de technische vraag hoe het onderzoek is uitgevoerd en bij praktische relevantie om de sociale vraag voor wie? Dit proces is uiteraard altijd contextspecifiek. Zo kunnen beter dan met het ZelCom model onderzoeksleeropdrachten met een specifiek complexiteitsniveau (een bepaalde combinatie van competenties van methodische grondigheid en praktische relevantie) worden uitgewerkt. Met betrekking tot de relatie tussen lectoraten en het onderwijs kan het bijvoorbeeld gaan om de vorm en mate van adviesvaardigheden (aspect van praktische relevantie) en data analytische vaardigheden (aspect van methodische grondigheid) die nodig zijn om studenten of docenten succesvol te kunnen laten participeren in lectoraatsonderzoek. Tenslotte kan de samenwerking tussen universiteiten en hogescholen op het vlak van onderzoek concreter handen en voeten krijgen wanneer de discussie wordt aangegaan aan de hand van deze pragmatische competentiedimensies.

Bij praktijkgericht onderzoek is het zoeken van een optimale balans tussen de bruikbaarheid in de praktijk en de wetenschappelijke kwaliteit belangrijk. Het is in het algemeen niet mogelijk om aan te geven waar deze balans precies ligt. Bij de ontwikkeling en beoordeling van onderzoeksvaardigheden in het onderwijs gaat het bijvoorbeeld om het per opleiding vaststellen van zowel voor het onderwijs als het beroepenveld aanvaardbare prestatieniveaus op beide dimensies. Dit zal meestal per specifieke opdracht en vraagstelling moeten gebeuren. Bij de beoordeling van lectoraatsonderzoek kan, zoals Butter en Verhagen (2014) lieten zien, de balans bepaald worden over een reeks verschillende kennisproducten heen. Afsluitend kan wel algemeen gesteld worden dat "*academic drift*" ontstaat als de methodische grondigheid de overhand krijgt. Wanneer de nadruk eenzijdig op de praktische relevantie ligt ontstaat "*consultancy drift*".

Referenties

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig?: dimensies van onderzoek in het hbo*. Openbare les 10 april 2014 lectoraat methodologie van praktijkgericht onderzoek. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Andriessen, D. & Greve, D. (2013). *Incorporating research in professional bachelor programmes*. Paper presented at the Consortium on Applied Research and Professional Education. November 4-6 2013 at Manchester Metropolitan University.

Aken, J. van (2012). De wegen naar het ontwikkelen van goed onderzoek in het hbo. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 30(1), 39-41.

Aken, J. E. van & D. Andriessen (2011) (red.). *Handboek Ontwerpgericht Onderzoek: wetenschappelijke kennis ontwikkelen voor de praktijk*, Den Haag: Boom Lemma.

Brouwer, F. (2012). Onderzoek in het hbo: de noodzaak van een methodologisch debat. Een reactie op het artikel van Piet Verschuren. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30(1), 37-38.

Bulthuis, P.H. (2011). *Handleiding HBO-niveau. Handleiding voor het onderzoeken, realiseren en veantwoorden van het HBO-niveau*. Deventer: Saxion.

Butter, R. (2013). *Role of research in higher professional education on BA, MA & PhD levels is demarcated by the scope of the required relevance & rigour claims*. #mmucarpe. Geraadpleegd op 20 november 2014, van <https://twitter.com/renebutter/status/398695835288223744>.

Butter, R. & Verhagen, S. (2014). *De padvinder en het oude vrouwtje: een pleidooi voor transparante en pluriforme kwaliteit van praktijkgericht onderzoek en aanzet tot integraal prestatie management*. Kenniscentrum Sociale innovatie, Hogeschool Utrecht.

Griffioen, D.M.E. & Wortman, O. (2013). Onderzoek in het onderwijs van de Hogeschool van Amsterdam: op weg naar diversiteit in een uniform model. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1/2), 16-31.

Griffioen, D.M.E., Boerma, K., Engelbert, R. & Linden, W. van der (2013). Doelen en vormen van onderzoek in het onderwijs: de onderwijspraktijk in een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1/2), 32-44.

HBO-raad. (2009). *Kwaliteit als opdracht*. Den Haag: HBO-Raad.

Hughes, M. (2006). The Mythology of Research and Teaching Relationships in Universities. In R. Barnett (Ed.), *Reshaping the University: New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. Berkshire: Open University Press.

Ministerie van Onderwijs (2014). *Wetenschapsvisie 2025: keuzes voor de toekomst*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs.

Pool, E. van der, Terlouw, C. & Haanstra, A. (2013). Een praktijkcasus: ontwerp en implementatie van een leerlijnonderzoek bij de Faculteit Economie & Management van de HAN. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1/2), 86-99.

Rathenau Instituut (2012). *Valorisatie als feitelijke kerntaak van universiteiten: aanbevelingen behorende bij een gesprek van de vaste Kamercommissie OCW met het Rathenau Instituut op 24 januari 2012*. Gedownload op 12 november 2014 van www.rathenau.nl.

Regeer, B. en J. Bunders, 2007. *Kenniscocreatie: samenspel tussen wetenschap & praktijk Complexe, maatschappelijke vraagstukken transdisciplinair benaderd*. RMNO, Den Haag.

Schnabel, P. (2009). *Forum: meer onderzoek voor de beroepspraktijk*. Lezing "de identiteit van de hbo-professional" uitgesproken op 27 augustus 2009 bij de jaaropening van de Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op 15 november 2014, van http://www.trajectum.hu.nl/achtergrond/forum_meer_onderzoek_voor_de_beroepspraktijk.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Book.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Tavecchio, L., & Gerrebrands, M. (2012). *Bewijsvoering binnen praktijkgericht onderzoek* (p. 128). Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Verschuren, P. (2012). Praktijkgericht onderzoek door hbo-instellingen; diversiteit, wetenschappelijkheid en complexiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30(2), 93-113.

Visser-Wijveen, G. (2013). G. (2013). Reflecties over onderzoek in het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1/2), 99-112.

Vink, L., Terlouw, C. & Pilot, A. (2013). Een onderzoek naar het handelingsverloop van hbo-masterstudenten bij het leren van praktijkgericht onderzoek in de eigen beroepspraktijk. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(1/2), 45-58.

Wolf, J. en Rosenberg, T. (2012). How individual researchers can reduce the rigor-relevance gap in management research. *Business Research*, 5, 178-196.