

Praktijkonderzoek op niveau

Inspelen op onderzoeksdilemma's in zorg en welzijn

Docentenhandleiding

Joop Berding en Toby Witte

Deze docentenhandleiding hoort bij *Praktijkonderzoek op niveau. Inspelen op onderzoeksdilemma's in zorg en welzijn* van Joop Berding en Toby Witte.

© 2013 Uitgeverij Coutinho bv

Alle rechten voorbehouden.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van reprografische verveelvoudigingen uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16h Auteurswet 1912 dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp, www.reprorecht.nl). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten Organisatie, Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-pro.nl).

Uitgeverij Coutinho

Postbus 333

1400 AH Bussum

info@coutinho.nl

www.coutinho.nl

Noot van de uitgever

Wij hebben alle moeite gedaan om rechthebbenden van copyright te achterhalen. Personen of instanties die aanspraak maken op bepaalde rechten, wordt vriendelijk verzocht contact op te nemen met de uitgever.

ISBN 978 90 469 0363 6

NUR 740

Voorwoord

Deze handleiding biedt didactische aanwijzingen voor docenten bij het begeleiden van studenten die praktijkonderzoek doen aan de hand van *Praktijkonderzoek op niveau: Inspelen op onderzoeksdilemma's in zorg en welzijn* door Joop Berding en Toby Witte. Door dit boek te voorzien van deze handleiding hopen we dat docenten hun studenten tijdens het gehele onderzoeksproces, dus veelal bij het maken van keuzes, scherp weten te houden. Het doen van praktijkonderzoek vereist van de student namelijk het maken van allerlei keuzes. Zo bestaan er verschillende wijzen van dataverzameling (bijvoorbeeld interviewen of observeren) en kan ook het onderzoeksontwerp (een *survey* of een experiment) verschillen. Er zijn ook praktische zaken die de voortgang beïnvloeden, zoals het tijdsbeslag, het budget, eventuele reistijden of taalproblemen enzovoort. Aan dit alles gaan andere fundamentele keuzes vooraf. Wat gaat de student onderzoeken (en wat niet), welke onderdelen van een probleem gaat de student onderzoeken, wat wil de student respectievelijk de opdrachtgever bereiken en vanuit welke optiek (uitgangspunten en theorie) wordt gewerkt?

In deze handleiding geven we enkele aandachtspunten ten behoeve van de begeleidende en/of coachende rol van de docent in dit proces, deels in de vorm van vragen die de begeleider aan de student kan stellen. We lopen de belangrijkste fasen van het onderzoek door, parallel aan de hoofdstukindeling van het boek. Voor we deze aandachtspunten en vragen bespreken, gaan we kort in op enkele zaken die de docent in het achterhoofd moet houden omtrent de aard van praktijkonderzoek. Vervolgens geven we begeleidingstips bij de verwerking van de onderzoeksopdracht, het schrijven van het onderzoeksplan, het doen van het onderzoek zelf en ten slotte bij de verwerking van het onderzoek: het onderzoeksverslag en de presentatie en de eventuele publicatie van de resultaten.

Voor relevante methodologische literatuur verwijzen we naar de achter in het boek opgenomen bibliografie.

Inhoudsopgave

- 1 Introductie 5**
 - 1.1 De aard van praktijkonderzoek 5
 - 1.2 Methodologie 6
 - 1.3 Ethiek 7
 - 1.4 Praktische kwesties 7

- 2 De onderzoeksopdracht 8**
 - 2.1 De opdrachtformulering 8
 - 2.2 Onderzoekscriteria in het beginstadium 8

- 3 Het onderzoeksplan 9**
 - 3.1 Probleemstelling (hoofdonderzoeksvraag) 9
 - 3.2 Inhoud en onderzoeksinstrumenten 10
 - 3.3 Theorie en operationaliseren 10

- 4 Het onderzoek 11**
 - 4.1 Dataverzameling 11
 - 4.2 Data-analyse 11
 - 4.3 Conclusies 12

- 5 Het onderzoeksverslag en de presentatie 13**
 - 5.1 Onderzoeksverslag 13
 - 5.2 Het belang van het onderzoeksverslag 14
 - 5.3 Presentatie 14

- 6 Publiceren: hoe doe je dat? 16**
 - 6.1 Het belang van publiceren 16
 - 6.2 Een intervisiegroep instellen 17

1 Introductie

In de afgelopen jaren hebben scholen voor hoger beroepsonderwijs (hbo) zich in rap tempo ontwikkeld tot instellingen voor onderwijs en onderzoek. Alle hogescholen hebben beleid ontwikkeld om onderzoek een plaats te geven naast en in vele gevallen ook in relatie tot het gegeven onderwijs. Termen die hiervoor worden gebruikt zijn 'praktijkgericht onderzoek', 'praktijkgestuurd onderzoek', 'praktijkonderzoek' en 'hbo-onderzoek'. In het boek gebruiken we de term 'praktijkonderzoek'. Hiermee bedoelen we dat het object van het vanuit hogescholen uitgevoerde onderzoek een of andere vorm van 'praktijk' is.

1.1 DE AARD VAN PRAKTIJKONDERZOEK

In het boek gaan we in op de ambiguïteit van de term 'praktijk'. We laten zien dat de gebruikelijke associatie met 'de werkvloer' niet helemaal opgaat. Er bestaat ook een managementpraktijk, een beleidspraktijk en een politieke praktijk. Afstuderende studenten – of het nu om bachelors of masters gaat – zullen in hun onderzoek zeker met een of meer van deze vormen van praktijk te maken krijgen. In een afstudeeronderzoek volstaat het niet zich louter met het niveau van de werkvloer (de uitvoeringspraktijk) bezig te houden: de student zal ook bijvoorbeeld het beleid van de instelling of organisatie bij het onderzoek moeten betrekken. Het is van belang dat de aanstaande professional door middel van onderzoek enig inzicht verwerft in de machten en krachten die op zijn werkerterrein actief zijn. In die zin kan onderzoek ertoe bijdragen dat hij met een realistisch(er) beeld de opleiding afrondt.

Onderzoek is in het hbo dus zeker geen doel op zichzelf. De vele discussies en publicaties op het gebied van onderzoek moeten niet afleiden van de kerntaak van de sociaalagogische opleidingen binnen het hbo: het opleiden van goed geëquipeerde professionals die hun weg weten te vinden in een tamelijk turbulent segment van de samenleving. De gespreksnotitie van de Expertisekring HSAO (Hoger Sociaalagogisch Onderwijs) (2012) verwoordt het aldus: 'Doel van onderzoek in de HSAO-bachelor is om de – aanstaande – sociaal professional in staat te stellen onderbouwde uitspraken te doen over cliënten, interventies en relevant beleid op basis van het gebruik van primaire en secundaire bronnen' (p. 5; nadruk in origineel). Het intermediaire karakter van het leren doen van onderzoek komt hier duidelijk tot uitdrukking. Voor het onderzoek op masterniveau stelt de notie dat dit zich onderscheidt van de bachelor in de mate van complexiteit, in de zelfstandigheid van de student in zijn rol als onderzoeker, in het hogere niveau van reflectie en in de inbedding van onderzoek in de beroepssetting, bijvoorbeeld ten dienste van innovatie (idem, p. 12).

De discussie in de wereld van het hbo over de positie, de rol en de kwaliteit van het praktijkonderzoek is allesbehalve uitgekristalliseerd. Wij beogen met het boek een impuls te geven aan deze discussie en hebben zeker niet de pretentie deze hiermee voor altijd af te ronden. Integendeel, we laten juist zien dat de hbo-student in zijn rol als onderzoeker en de docent in zijn rol als begeleider voor soms netelige kwesties en afwegingen komen te staan. Deze zijn deels methodologisch, deels ethisch en deels

heel praktisch van aard. In het boek komen deze uitvoerig aan de orde. Op een aantal ervan gaan we hieronder kort in.

1.2 **METHODOLOGIE**

Praktijkonderzoek binnen het sociaalagogische domein is over het algemeen kwalitatief en descriptief van aard. Verder is het altijd gebonden aan een specifieke context: het gaat er niet om hoe ‘men’ over iets denkt of hoe ‘men’ iets doet maar hoe deze respondenten, in deze setting denken zoals ze denken en doen waarom ze zo doen. Dat levert lokale kennis op waar de respondenten zelf (hopelijk) bij gebaat zijn. Veralgemeinering en theorievorming spelen daarbij nauwelijks een rol. Eerder wordt de omgekeerde weg bewandeld: vanuit algemene noties en theorieën wordt een denk- en onderzoekskader ontwikkeld om een bepaalde specifieke praktijk onder de loep te kunnen nemen. Dat laatste is overigens voor verbetering vatbaar, zo is onze ervaring: vaak hangt de theorie er maar een beetje bij. Een goed theoretisch kader is evenwel onontbeerlijk om in praktijkonderzoek betekenisvolle uitspraken te kunnen doen.

Een enkele opmerking over kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Het onderscheid – of de tegenstelling – tussen deze beide benaderingen wordt soms overdreven, waarbij uit het oog wordt verloren dat de keuze voor een van beide dient te worden ingegeven door het beoogde doel van het onderzoek. Voor wie met onderzoek een representatief beeld wil geven van een bepaald verschijnsel en daartoe met grote hoeveelheden data werkt, ligt het voor de hand een kwantitatieve behandeling te kiezen. In het sociaalagogische domein is er veelal geen sprake van dermate grote hoeveelheden data dat een kwantitatieve aanpak noodzakelijk is. Dat neemt niet weg dat wat men ook onderzoekt er altijd sprake is van een kwantiteit van minimaal 1. Kwaliteit en kwantiteit zijn gewoonweg twee aspecten van een ondeelbare werkelijkheid.

Ook het vaak gemaakte onderscheid tussen academisch (of wetenschappelijk) onderzoek en praktijkonderzoek is nog een opmerking waard. Wat hier doorheen speelt is het ongelukkige feit van het duale stelsel van hoger onderwijs in ons land dat is opgedeeld in universiteiten (waar men wetenschap bedrijft) en hogescholen (waar men professionals opleidt). Feit is dat universiteit en hbo in de afgelopen jaren meer en meer op elkaar zijn gaan lijken. Op de universiteiten kan men tegenwoordig vele ‘kundes’ studeren, dus onderwerpen met concrete, praktische toepassingen. Dit is mijlenver verwijderd van het oorspronkelijke ideaal van de academia, het vergaren van kennis als doel op zichzelf. Op hogescholen dient de aanstaande professional zich ondertussen te bewijzen op een tot voor kort onbekend terrein: het doen van onderzoek, ooit voorbehouden aan ‘de wetenschap’. We behoeven ons hier verder niet mee bezig te houden, maar kunnen wel veilig constateren dat een en ander tot veel debat maar ook spraakverwarring heeft geleid. Zo is de vraag of praktijkonderzoek op het hbo wetenschappelijk dient te zijn – of algemener gesteld, aan welke criteria het dient te voldoen – allesbehalve definitief beantwoord.

In hoofdstuk 7 van het boek zetten we samenvattend een aantal criteria bij elkaar waaraan volgens ons de kwaliteit van praktijkonderzoek in het hbo kan worden afgemeten. Hierbij denken we aan zaken als maatschappelijke relevantie, een stevige theoretische ondergrond, goede conceptualisering en het op systematische en goed gelegitimeerde wijze onderzoeken van de vraagstelling, leidend tot zinvolle aanbevelingen. Volgens ons is de discussie of hiermee het praktijkonderzoek op het hbo wetenschappelijk kan worden genoemd een weinig vruchtbare. De door ons geformuleerde criteria zijn al een hele kluit, dus laten we ons daar vooral mee bezighouden en niet met egelstellingen en loopgravenoorlogen tussen hogeschool en universiteit.

1.3 **ETHIEK**

De ethische aspecten van het doen van onderzoek komen meer en meer in de belangstelling. Terecht, want onderzoek is, als het goed is, meer dan een technische invloefening. Het doen van onderzoek vraagt niet alleen bepaalde vaardigheden, het vraagt ook om het innemen van een bepaalde positie ten opzichte van de werkelijkheid en de daarin optredende verschijnselen en personen. Die positie of rol wordt gekenmerkt door het nemen van een zekere afstand ten opzichte van het onderzochte verschijnsel, terwijl men als (aanstaand) professional juist volop deel uitmaakt van die werkelijkheid of dat verschijnsel. Een deel van deze betrokkenheid moet dus worden ingeleverd om de rol van onderzoeker goed te kunnen vervullen. De ervaring leert dat de studenten hierbij goed moeten worden begeleid. Daarbij is de werk- of stageomgeving van de student een essentiële factor, zeker wanneer van hieruit de opdracht voor het onderzoek wordt gegeven. In het boek gaan we uitvoerig in op de betekenis en de voetangels en klemmen van opdrachtonderzoek (zie ook de volgende paragraaf).

Ook tijdens het onderzoek kunnen ethische afwegingen een rol spelen. In de praktijk komt men kwesties tegen als al dan niet anoniem interviewen, het bijstellen van aanbevelingen, het verzachten van conclusies of het al dan niet citeren van politiek gevoelige uitspraken. Zorg ervoor dat de studenten zich bewust zijn van dergelijke netelige kwesties. Steeds zal zo'n kwestie moeten worden besproken en worden beoordeeld op de implicaties voor het onderzoek en voor de – relatief onafhankelijke – positie van de onderzoeker.

1.4 **PRAKTISCHE KWESTIES**

De meer praktische kwesties komen vooral naar voren bij zaken als de beschikbare uren voor begeleiding en de verdeling ervan over het gehele onderzoek. Het feitelijk benodigde aantal begeleidingsuren kan per student aanmerkelijk verschillen, naargelang de zelfstandigheid van de desbetreffende student, de al dan niet soepele voortgang van het onderzoek en de kwaliteit van de voorbereiding, uitvoering en verwerking ervan en de schriftelijke en mondelinge uitdrukkingvaardigheid van de student. Het is dus zaak van tevoren zo goed mogelijk in te schatten waar de begeleidingsbehoefte bij de student ligt en – binnen de (uren)kaders die er nu eenmaal zijn – de begeleiding daarop af te stemmen.

2 De onderzoeksopdracht

De ervaring leert dat in de beginfase van het onderzoek, het ontvangen van de onderzoeksopdracht, een aantal struikelblokken voor de student opdoemt. De docent dient vanaf dit vroege stadium dus nauw betrokken te zijn bij het onderzoek om alles in goede banen te leiden.

2.1 **DE OPDRACHTFORMULERING**

Studenten hebben soms de neiging op voorhand snel conclusies te willen trekken en met kant-en-klaaroplossingen te komen voordat het onderzoek überhaupt van start is gegaan. Het is de taak van de begeleidend docent studenten aan te zetten om juist open en zo onbevangen mogelijk het onderzoeksproces in te gaan en het trekken van conclusies en het aandragen van oplossingen zo lang mogelijk uit te stellen. Het helder in kaart brengen van de aanleiding van het probleem of vraagstuk dat de student gaat onderzoeken is hierbij van belang. Dit vraagt tijd. Zo zal de student moeten definiëren wat voor type probleem hij eigenlijk bij de kop heeft: een kennisprobleem, een praktijk- en een kennisprobleem of een ontwerpprobleem? Hij moet zich in tal van zaken inlezen en zich een beeld vormen van wat er in de organisatie speelt, welke kennis beschikbaar is enzovoort. Voordat dit soort zaken zijn vastgesteld kan het daadwerkelijke onderzoek niet van start gaan, laat staan dat er al conclusies mogelijk zijn. De docent dient de student te ondersteunen bij het uitzoeken hiervan en hem bewust maken van de consequenties die dit heeft voor de inrichting van het onderzoek.

Het is niet bijzonder dat de uitwerking van de opdrachtformulering – dus invulling en afbakening van de onderzoeksopdracht en omschrijving van het probleem of vraagstuk – 20 tot 25 procent van de tijd van het totale onderzoekstraject vraagt. Zorg dat de student zich hiervan bewust is en zijn planning hierop toespitst.

2.2 **ONDERZOEKSCRITEIA IN HET BEGINSTADIUM**

De docent dient de student tijdens deze fase te bevragen op de criteria die de opdrachtgever hanteert om te bepalen of het eindproduct goed, verantwoord en/of innovatief is. Waaraan toetst de opdrachtgever dit? Met andere woorden: met welke resultaten is de opdrachtgever tevreden? Wat wordt dus de focus van het onderzoek en wat wil de opdrachtgever met de resultaten doen?

Een belangrijke vraag hierbij is of het onderzoek nieuwe kennis genereert. Er is immers al veel onderzoek gedaan en over veel zaken en ontwikkelingen weten we al het nodige. De begeleider dient de student te stimuleren zich te verdiepen in bestaande inzichten en kennis – en in vraag waarom bepaalde kennis die al beschikbaar is niet wordt toegepast. Er zijn bijvoorbeeld al honderden onderzoeken gedaan naar de oorzaken van voortijdig schoolverlaten. Wat voegt het onderzoek van de student toe aan de bestaande kennis? Wat is de focus van zijn onderzoek en waarin wijkt het af van zijn voorgangers?

3 Het onderzoeksplan

Ook bij het schrijven van het onderzoeksplan dient de docent een oogje in het zeil te houden. Veel studenten ervaren dit stadium als lastig, terwijl een goed onderzoeksplan cruciaal is voor het voorspoedig verloop van de rest van het onderzoek. We benoemen enkele aandachtspunten waar de docent op kan letten om te garanderen dat de student met een kwalitatief stevig plan het onderzoek ingaat.

3.1 **PROBLEEMSTELLING (HOOFDONDERZOEKSVRAAG)**

Behalve een gedegen probleemanalyse en contextbeschrijving moet het onderzoeksplan een heldere probleemstelling en onderzoeksvraag bevatten en logisch daaruit voortvloeiende deelvragen. De aandacht van de docent moet zich hierbij richten op het volgende:

- onderzoekbaarheid: is er sprake van voldoende specificiteit? Te algemene vragen zijn moeilijk onderzoekbaar;
- relevantie van de onderzoeksvraag: hoe verhoudt de onderzoeksvraag zich tot de doelstelling van het onderzoek?;
- neutraliteit van de onderzoeksvraag: de onderzoeksvraag moet een vraag zijn en mag geen aanwijzing bevatten hoe te handelen en geen keuzes op voorhand bevatten; en
- beantwoordbaarheid van de onderzoeksvraag: is de vraag wel te beantwoorden op basis van de data die onderzoeker denkt te gaan verzamelen?

Ook is van belang erop te letten of de geformuleerde onderzoeksvraag en deelvragen aansluiten bij de verwachtingen van de opdrachtgever. De praktijk leert dat het formuleren van maximaal vijf deelvragen meer dan voldoende is. Hetzelfde geldt voor het aantal hypothesen dat eventueel in het onderzoek wordt getoetst. In beperking en inperking schuilt meestal de kracht van onderzoek. Grijp tijdig in als de student dreigt door te slaan in het verzamelen van data en het formuleren van nieuwe deelvragen en hypothesen en attendeer hem op bovenstaande gangbaarheden.

Let er overigens op dat de student niet te dogmatisch te werk gaat bij het vaststellen van de onderzoeksvraag en de deelvragen. Hoewel het methodologisch gezien vloeken in de kerk is, gebeurt het in de praktijk soms dat in de loop van het onderzoek de onderzoeksvraag of de deelvragen worden aangepast.

Laat de student in het onderzoeksplan ook een risicoanalyse maken. Dat wil zeggen dat hij tevoren nadenkt over en beschrijft wat hij gaat doen als bijvoorbeeld het aantal respondenten zwaar tegenvalt of wanneer het voornemen is tien interviews met beoogde sleutelfiguren af te nemen en er uiteindelijk slechts met twee een afspraak valt te regelen. Dit is de zogenoemde ‘if then go to’-regel. Je zou het ook het ‘Plan B’ kunnen noemen.

Andere aandachtspunten voor een risico-inventarisatie met betrekking tot de onderzoekscapaciteit zijn:

- a tijd (capaciteit, periode);
- b menskracht (hoeveel studenten werken aan het onderzoek?);
- c aanwezige informatie en literatuur;
- d eventuele computerfaciliteiten;
- e toegang tot organisatie, medewerkers, data enzovoort;
- f inhoudelijke en/of politieke restricties.

3.2 INHOUD EN ONDERZOEKSINSTRUMENTEN

Bevraag de student ook of er al eerder onderzoek is gedaan naar de gekozen thematiek of opdracht en of de data en/of de resultaten daarvan beschikbaar zijn. Laat hem daarover aan de docent rapporteren, bijvoorbeeld in de vorm van samenvattingen, kernwoorden of mind maps. Het wiel opnieuw uitvinden is immers zonde van de tijd. Voorts dient de docent aandacht te besteden aan kwesties als:

- welke onderzoeksinstrumenten kiest de student en waarom juist deze?;
- interviewt de student de juiste personen voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen? Met andere woorden: in hoeverre zijn de gekozen personen representatief voor de situatie die de student bestudeert? Hoeveel personen gaat de student spreken, waarom en met welk doel?;
- met behulp van welke instrumenten gaat de student de interviews afnemen en analyseren?

3.3 THEORIE EN OPERATIONALISEREN

Een nuttige vraag om de student te stellen is wat naar zijn opvatting ‘theorie’ is en welke theorie relevant is in het kader van het voorgenomen onderzoek. Welk doel dient de theorie? Hoe wordt de theorie toegepast of getoetst in de loop van het onderzoek en op welke wijze zal de theorie mogelijkterwils terugkeren in de rapportage? Over welke theoretische kennis met betrekking tot het onderzoeksonderwerp beschikt de student? Wat is zijn voorkennis? Welke theoretische invalshoeken gaat de student gebruiken – er zijn vaak meerdere gezichtspunten – en waarom juist deze?

N.B. Accreditatie- en auditcommissies letten bij de toetsing van de kwaliteit van de opleidingen meer en meer op het (voldoende) niveau van afstuderen. Eén aspect daarvan is het tegengaan van zogenoemde ‘genadezesjes’. De kritiek die veelal naar voren komt is dat de probleemstelling, de deelvragen en de theoretische onderbouwing aan de magere kant zijn. Om dit te voorkomen is het handig en verstandig bij twijfel over het niveau van het onderzoeksplan een second opinion te vragen van een collega of de lector(en) advies te vragen, alvorens een go te geven.

4 Het onderzoek

De ervaring leert dat de betrokkenheid en activiteiten van docenten die studenten begeleiden tijdens hun afstudeerproject het meest intensief zijn bij het maken van het onderzoeksplan en het eindproduct (de rapportage). De begeleiding van de tussenliggende fase: de uitvoering van onderzoek en de data-analyse, komt er soms bekaaid af. De onderwerpen en vragen die in de uitvoeringsfase aan de orde komen, beperken zich veelal tot het doornemen van de stand van zaken. Kritische vragen over de onderzoeks- en analysemethode komen niet uitvoerig aan de orde, terwijl dit juist noodzakelijk is voor de kwaliteit van het onderzoek en de eindrapportage.

Hier ligt dus een taak voor de docent. Wanneer studenten in hun onderzoeksplan bijvoorbeeld schrijven dat ze interviews willen afnemen, bevrage hen dan op wat ze doen, waarom ze het doen en hoe ze dat doen. Het stellen van kritische vragen vooraf in de fase van dataverzameling en data-analyse kan teleurstelling achteraf voorkomen.

4.1 DATAVERZAMELING

Bij de dataverzameling kun je de student de volgende vragen stellen.

- Wat zijn de voor- en nadelen van je methode van dataverzameling?
- Zijn er alternatieven voor de methode(n) die je gaat toepassen? Zo ja, waarom pas je die niet toe?
- Waarom kies je voor deze casus? Ga je die casus met een andere vergelijken? Hoe en waarom?
- Welke variabelen spelen een rol in je onderzoek en hoe ga je op elk daarvan data verzamelen?
- Gebruik je voor alle variabelen van je onderzoek dezelfde dataverzamelingsmethode? In de praktijk blijkt een onderzoek zich vaak op allerlei niveaus, op verschillende mensen (bijvoorbeeld beleidsmakers en -uitvoerders) en organisaties te richten. Dat betekent meestal dat niet precies dezelfde vragen kunnen worden voorgelegd en dat de manier van dataverzameling kan verschillen.
- Hoe verwerk je straks alle gegevens die je hebt verzameld? (zie onder)

Als een student een vragenlijst opstelt voor open interviews of enquêtes, laat hem dan ook benoemen welke deelvragen daarmee straks concreet worden beantwoord en of dat voldoende is om een representatief beeld te schetsen.

4.2 DATA-ANALYSE

Met en is weten zegt men, maar dit is slechts het begin. Wat gemeten is, moet worden geanalyseerd en geïnterpreteerd. Dat tien mensen dezelfde of juist een verschillende mening hebben over iets is aardig om te weten, maar het gaat erom wat dit betekent en waarom dat zo is. Analyseren moet leiden tot begrijpen en wellicht verklaren. In

die verklaring wordt de context betrokken en de theorie. Bij de data-analyse zijn de volgende vragen aan de student dan ook erg nuttig.

- Hoe ga je alle gegevens verwerken? Welke methodiek(en) zet je in? Mogelijkheden zijn SPSS, Excel, Kwalon, handmatig labelen, matrixanalyse, krachtenveldanalyse, actorenanalyse, netwerkanalyse enzovoort. Ben je daarin geoefend?
- Wat betekent het als antwoorden van de geïnterviewden (respondenten) verschillen? Hoe ga je als onderzoeker daarmee om?
- Als je verschillen tussen situaties of respondenten tegenkomt, wat betekent dat voor het onderzoek?
- Is het antwoord van elke respondent even belangrijk of speelt status of positie in de organisatie een rol?
- Hoe ga je de relevante aspecten die naar voren komen nader analyseren?

In veel afstudeeronderzoeken worden bepaalde casussen behandeld en uitgediept. Vrijwel altijd blijft het niveau van analyse steken op beschrijven. Dit komt omdat de student meestal niet helder voor ogen staat wat er te analyseren valt aan een casus. De casus wordt te vaak gebruikt als een illustratie van iets in plaats van dat deze wordt ontrafeld. De docent vraagt dan doorgaans naar de globale activiteiten: bekijken, bestuderen, nagaan, invullen, in kaart brengen enzovoort. Beter is de studenten te vragen hun bevindingen uit deze bezigheden te inventariseren, bijvoorbeeld door vergelijkingen te maken en verbanden te leggen tussen de verschillende resultaten. Pas dan worden de resultaten geconcretiseerd en kunnen stappen worden gezet richting het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

4.3 CONCLUSIES

De data-analyse leidt tot conclusies. Die conclusies kunnen soms leiden tot de constatering dat het onderzoek meer vragen oproept dan beantwoordt. Hoe komt dat? Zwakke theoretische onderbouwing? Onvoldoende doordachte onderzoeksmethodologie? Niet juist of onvolledig uitgevoerd onderzoek? Probeer tijdig te signaleren of een student op dit punt dreigt vast te lopen en help hem te achterhalen wat de bron van het probleem is.

Wanneer de conclusies wel naar tevredenheid zijn – dus wanneer de onderzoeksvraag en de deelvragen naar behoren zijn beantwoord – tot welke inzichten leiden de conclusies dan voor de beroepspraktijk? Een niet onbelangrijke vraag om te stellen aan de student is of de getrokken conclusie op basis van het onderzoek heeft geleid tot andere inzichten en/of verwachtingen bij de student zelf. Wat heeft de student geleerd, niet alleen van het onderzoek zelf maar ook van de resultaten? Wat draagt het bij aan zijn beroepshouding? In hoeverre zijn de conclusies te veralgemeniseren? En tot welke aanbevelingen gaan de conclusies leiden? Zorg dat de student zich goed bewust is van de consequenties die uit zijn conclusies kunnen voortkomen.

5 Het onderzoeksverslag en de presentatie

In hoofdstuk 5 van het boek staan bij de tips voor het maken van het onderzoeksverslag en de presentatie de belangrijkste aanwijzingen en aspecten waarop de onderzoeker moet letten. Het is dus raadzaam dat de docent deze tips goed doorneemt en ze in zijn achterhoofd houdt bij de begeleiding van deze fase. We staan hier nog even stil bij de vragen die de begeleider kan stellen aan zijn student tijdens de voorbereidingsfase van het verslag en de voorbereiding op de te houden presentatie.

5.1 ONDERZOEKSVERSLAG

Onderzoek begint voor anderen pas iets te betekenen als er schriftelijk en/of mondeling helder verslag van wordt gedaan. Pas zodra anderen kennis kunnen nemen van de inhoud en resultaten van het verrichte onderzoek kan er in de praktijk iets mee worden gedaan; en om die praktijk is het te doen bij praktijkonderzoek. Van belang is daarom dat de begeleider vooral let op de aanwezigheid van een heldere structuur en de leesbaarheid van het betoog. De begeleider doet er goed aan de student erop te wijzen dat het verslag controleerbaar (navolgbaar) moet zijn. De begeleider, maar bijvoorbeeld ook de opdrachtgever of anderen, moeten aan de hand van verwijzingen in de tekst (literatuur, noten, gebruikte methodiek, lijst van geïnterviewde personen enzovoort) kunnen nagaan of het onderzoek op een juiste en verantwoorde wijze is uitgevoerd.

Van belang is een korte en vooral pakkende titel, eventueel met een korte toelichtende subtitel die de lading dekt van het onderzoeksverslag. Het komt in de praktijk nogal eens voor dat een uitdagende titel wordt verzonnen die verder in het betoog niet meer expliciet terugkeert of wordt toegelicht. Wijs de student er tijdig op als de onderzoekstitel niet voldoende gerelateerd is aan de inhoud van het onderzoek.

De inleiding en conclusies moeten een snelle lezer of een lezer met weinig tijd kort en duidelijk het hoe en wat van het onderzoek uitleggen en de belangrijkste bevindingen en resultaten beschrijven. Enigszins overdreven gesteld, zijn de tussenliggende hoofdstukken bedoeld voor de ‘fijnproevers’. Attendeer de student er dus op dat de inleiding en de conclusies min of meer op zichzelf moeten kunnen staan.

Het wil af en toe voorkomen dat het voorwoord fungeert als inleiding; dat is echter niet de bedoeling. Een voorwoord is iets anders dan de inleiding waarin het kader van onderzoek wordt geschetst. Het is meestal een korte persoonlijke reflectie van de schrijver, opdrachtgever of een ander over inhoud en verloop van het onderzoek. Het is goed mogelijk in de inleiding al de probleemstelling of de onderzoeksvraag en de deelvragen te zetten, evenals de verantwoording over de opzet en de uitvoering van het onderzoek. Eventueel kunnen ze gescheiden worden weergegeven (de verantwoording komt dan in hoofdstuk 1) maar dat gebeurt doorgaans alleen wanneer de inleiding anders te lang wordt. De begeleider moet ervoor zorgen dat de student zich goed bewust is van de functie die de inleiding vervult en welke informatie daarin aanwezig moet zijn.

De overige hoofdstukken gaan in op de theorie en de resultaten van het onderzoek. De begeleider dient er alert op te zijn dat tabellen en grafieken (en soms ook citaten en uitspraken) niet los in de tekst worden gezet maar dat de onderzoeker deze voor de lezer toelicht, uitlegt en interpreteert.

In het concluderende hoofdstuk wordt uiteraard kort en krachtig antwoord gegeven op de onderzoeksvragen. Van belang is dat de student in dit hoofdstuk – of in een daaropvolgend ‘discussiehoofdstuk’ (daar is geen vaste regel voor) – reflecteert op de link met de literatuur en/of gebruikte theorie in het onderzoek. Hier gaat de onderzoeker dus ‘in discussie’ met andere onderzoekers en hun bevindingen en/of theorie. Te vaak blijkt de theorie een los onderdeel in het onderzoeksverslag te zijn zonder een concrete toetsing. Let daarop als begeleider en wijs de student daarop.

Ook voor de plaats van de samenvatting is geen ‘harde’ regel. Het mag aan het begin van het rapport maar dan wel vóór de inhoudsopgave. Het mag ook aan het einde van de rapportage maar dan voor de noten en literatuurlijst.

5.2 HET BELANG VAN HET ONDERZOEKSVERSLAG

Het eindrapport of -verslag is het product dat in belangrijke mate bepaalt of de eindkwalificaties door de student zijn behaald. Het is tevens vrijwel het enige tastbare product dat een accreditatie- en auditcommissie concreet kan toetsen in het kader van haar beoordeling van de opleiding. Voor presentaties – waar we het hierna over hebben – ligt dit een stuk moeilijker, omdat zo’n presentatie meestal niet wordt vastgelegd (wel de beoordeling maar niet de presentatie zelf). Het is zaak om het niveau te bewaken en onevenwichtigheid tussen de beoordeling van docenten tussen diverse afstudeeronderzoeken binnen een opleiding te voorkomen. Tot dit doel bevelen we aan een willekeurige steekproef van vijf of zes eindrapportages voor te leggen aan externe deskundigen en/of lectoren. Deze onafhankelijke partijen kunnen een oordeel geven over het gemiddelde niveau van de rapportages, naar aanleiding waarvan de beoordelingscriteria eventueel bijgesteld kunnen worden.

5.3 PRESENTATIE

Neem van tevoren de presentatie in grote lijnen met de student door. Het is verstandig om de powerpointsheets, indien deze worden gebruikt, alvast te zien. Let op consistentie, structuur en inhoud van de presentatie. Van belang is de student erop te wijzen niet te veel informatie kwijt te willen in een korte tijd.

Bij presentaties kunnen soms andere interactieve didactische werkvormen worden aangewend dan een lezing of toelichting met powerpointpresentatie. Dat is prima maar het moet wel een concreet doel dienen. Wijs de student erop dat het vooral om het gesprek ofwel het leereffect gaat ten behoeve van de toehoorders, onder wie eventueel de opdrachtgever. Zij moeten straks wat met de aanbevelingen van het onderzoek kunnen doen.

Een goede presentatie is vooral een interactieve gebeurtenis die de deelnemers aanzet tot productief meedenken. Zorg ervoor dat de student zich hier van bewust is en zijn presentatie dus voldoende prikkelend maakt voor het publiek. Een van de basisprincipes om tot een positief (leer)effect te komen is dat de begeleider de student stimuleert niet af te wachten totdat de toehoorders met vragen en opmerkingen komen maar de kennisuitwisseling tussen de toehoorders aanmoedigt door zelf vragen of stellingen voor te leggen tijdens of na de presentatie. Het gaat erom het kritisch denken te stimuleren door bijvoorbeeld begripsvragen, toepassingsvragen en synthesevragen voor te leggen.

6 Publiceren: hoe doe je dat?

‘[...] a thing is fully known only when it is published, shared, socially accessible’, aldus John Dewey in *The Public and its Problems* (1927).

De meeste studenten en docenten zien het afleveren van het onderzoeksverslag en het eventueel doen van een presentatie als het laatste stadium van het onderzoek. Wij denken hier echter anders over. Hierboven zeiden we dat onderzoek pas iets gaat betekenen als er verslag van wordt gedaan aan anderen. Er is echter geen reden dit verslag te beperken tot de direct betrokkenen. Het communiceren van de onderzoeksresultaten via publicaties kan evenzeer bijzonder waardevol zijn. We zetten hier kort het belang van publiceren voor de docent uiteen en geven een voorbeeld van een aanpak om studenten hierin te trainen.

6.1 HET BELANG VAN PUBLICEREN

Hogescholen vervullen naast hun rol als onderwijsinstellingen de laatste jaren onder invloed van het ontstaan van lectoraten ook die van praktijkgerichte kennisinstellingen (zie ook het gestelde in de Introductie van deze handleiding). Aan de meeste hogescholen worden (gesubsidieerde) onderzoeksprojecten uitgevoerd die uitermate relevant zijn voor de beroepsinnovatie in de sociale sector en het hoger beroepsonderwijs zelf.

De resultaten van die projecten behoren op de een of andere manier intern en extern te worden gecommuniceerd. In hogescholen wordt kennisdisseminatie gedreven door de nabijheid met het werkveld en het praktijkgerichte karakter van de kennis. Presentaties geven, workshops houden, visitaties, *communities of practice* enzovoort zijn in hbo-land bekendere en meer vertrouwde methoden van kenniscirculatie dan publiceren. Het nadeel van deze vorm van kennisdeling is dat die weinig zichtbaar is voor diegenen die niet aanwezig waren en zich moeilijker laat gebruiken als graadmeter voor de kwaliteit en kwantiteit van iemands onderzoeksinspanningen.

Daarom is publiceren belangrijk en kan het leuk en vooral leerzaam zijn, zowel voor de student als voor de begeleidend docent. Onder de vele afstudeerprojecten zitten heuse pareltjes die absoluut de moeite waard zijn en bij publicatie in positieve zin aantikken bij visitaties en accreditaties. Het is natuurlijk een hele eer als een student en zijn begeleider het afstudeeronderzoek in bewerkte vorm terugvinden in een vaktijdschrift. Maar wat daar allemaal voor moet gebeuren voor het zover is, is behoorlijk lastig en voor de meesten een grote stap. Toch is (leren) publiceren goed te doen.

6.2 EEN INTERVISIEGROEP INSTELLEN

Onze ervaring is dat de docent zijn studenten deze vaardigheid het best bij kan brengen door het instellen van een intervisiegroep 'Publiceren'. Hierbij doen vijf of zes studenten en twee à drie docenten mee in vier intervisie(werk)sessies van een tot anderhalf uur. Liefst onder leiding van een meer ervaren publicist (bijvoorbeeld een lector of hoofddocent) werken zij in vier stappen aan een artikel. Hoe ziet zo'n traject eruit?

In de eerste werksessie bespreken de deelnemers aan de hand van hoofdstuk 6 van het boek wat ieders ervaring en vooral verwachtingen zijn. Wat heeft iemand geschreven en al eens gepubliceerd, waar, hoe en wat waren de reacties en de drempels? Het maakt niet uit of het een 'echt' artikel was of een stukje in een nieuwsbrief.

Voor de tweede werksessie krijgen de deelnemers het volgende huiswerk: maak op één tot twee A4'tjes een opzet voor een artikel voor een van tevoren gekozen tijdschrift. Het is de bedoeling dat de deelnemers voor aanvang van de sessie hun opzetjes onderling uitwisselen en doorlezen zodat ze deze tijdens de sessie kunnen bespreken. Hierdoor ontstaat een reflectie op elkaars werk (een soort kritische peer review van gelijkgestemden).

De derde werksessie is gewijd aan de concrete uitwerking van de opzet: een eerste conceptartikel. De uitwerking van het conceptartikel is thuis voorbereid en voor aanvang van de derde werksessie gestuurd of gemaïld naar de overige groepsleden. Het is de bedoeling dat men in de intervisiegroep (positief en stimulerend maar wel kritisch) reflecteert op elkaars producten. Het conceptartikel moet niet alleen op taal en inhoud worden bekeken maar zeker ook door de bril van de redactie van het tijdschrift. (Zou jij zo'n artikel willen plaatsen in het tijdschrift?) Kortom, het gaat om een open oefening, het leren van elkaar.

Naar aanleiding van de gemaakte op- en aanmerkingen – de reflecties – in de derde werksessie werkt de student zijn conceptartikel vervolgens thuis uit tot een min of meer definitief artikel dat in de vierde en laatste werksessie aan de orde komt. Deze bijeenkomst heeft de vorm van een eindredactionele bespreking, waarin wordt gekeken of de eerder geleverde commentaren zinvol zijn verwerkt in het artikel en het ingeleverde 'product' naar het oordeel van de groepsleden voor publicatie gereed is.