

ONTWERP EN IMPLEMENTATIE VAN EEN LEERLIJN ONDERZOEK DOEN. EEN CASUS BIJ DE FACULTEIT ECONOMIE & MANAGEMENT VAN DE HAN

ELS VAN DER POOL
ANNE-MARIE HAANSTRA¹

Samenvatting

Praktijkgericht onderzoek krijgt meer en meer aandacht binnen het hbo. Maar *wat* moeten hbo-studenten kennen en kunnen op het gebied van onderzoek doen? En *hoe* kan dat in het onderwijs worden geborgd?

In het licht van dit vraagstuk is binnen de Faculteit Economie en Management van de HAN besloten om in alle bacheloropleidingen een leerlijn onderzoek doen op te nemen. In deze bijdrage staat beschreven waarop het ontwerp voor de faculteitsbrede leerlijn is gebaseerd en hoe de implementatie in de praktijk tot nu toe verloopt.

1 De aanleiding: waarom een leerlijn onderzoek doen?

Zo'n tien jaar geleden hebben hbo-instellingen, met de komst van lectoraten, de stap gezet om zich van onderwijsinstelling naar kennisinstelling te ontwikkelen. Praktijkgericht onderzoek heeft daarin een belangrijke plaats ingenomen. Het biedt de mogelijkheid om onderwijs en beroepspraktijk te verbinden door samen kennis te ontwikkelen voor relevante vraagstukken. Het gaat daarbij om het oplossen van praktische problemen van organisaties. Kenmerkend is dat de vraagstelling uit de praktijk komt of daar direct relevant voor is en dat de resultaten van het onderzoek ook relevant zijn voor diezelfde beroepspraktijk (zie o.a. <http://www.lectoren.nl/algemene-info/praktijkgericht-onderzoek.html>) Inmiddels is het niet meer de vraag *of* er onderzoek moet plaatsvinden (o.a. Geerdink, 2010). Dat blijkt onder andere uit de ambities van hogescholen. Een aantal, waaronder de HAN, wil doorgroeien naar een University of Applied Sciences. De vraag die de ambitie oproept is eerder *hoe* kan dat praktijkgerichte onderzoek het beste vorm krijgen? Daarbij spelen issues als: hoe ontstaat een optimale aansluiting met het onderwijs? Hoe kan daarbij worden voldaan aan nieuwe landelijke opleidingsnormen van de NVAO waarin staat dat onderzoek geborgd moet zijn? Hoe krijg je als instelling goed zicht op relevante vraagstukken die spelen in de praktijk? Hoe kan de kwaliteit van onderzoek geborgd worden? Ook binnen de Faculteit Economie en Management (FEM) van de Hogeschool Arnhem

¹ De auteurs zijn respectievelijk als lector en projectleider verbonden aan het project en maken deel uit van het projectteam dat verder bestaat uit Rob Koolmees en Bernard Smit vanuit het instituut FMR, Yvonne Peterman en tot voor kort Jan-Willem Godding vanuit BK, Edwin Vermeulen en Laurens Zijlstra vanuit IB&C.

en Nijmegen (HAN) speelden deze vragen. De FEM wil immers haar studenten opleiden tot innovatieve professionals met een kritische onderzoekende houding en wil bijdragen aan de ontwikkeling van de HAN tot een University of Applied Sciences. In het licht van deze ambities wilde de FEM onderzoek doen borgen in de bacheloropleidingen van de FEM door middel van een doorlopende leerlijn. Dat was geen eenvoudig vraagstuk voor een faculteit met vijftien Nederlandstalige en vijf internationale bacheloropleidingen, verdeeld over drie instituten: Bedrijfskunde (BK), International Business & Communication (IB&C) en Financieel Management & Recht (FMR). In deze bijdrage staat beschreven hoe dat proces is aangepakt en wat de stand van zaken is.

2 De aanpak: Hoe is de leerlijn ontwikkeld?

Om tot een voorstel voor een leerlijn te komen, is een stapsgewijze aanpak gevolgd. Allereerst is het begrip ‘praktijkgericht onderzoek doen’ afgebakend. Met behulp van die begripaanduiding is de situatie binnen de FEM in kaart gebracht vanuit drie invalshoeken: wat gebeurt er al op het gebied van onderzoek binnen *opleidingsprogramma's*, wat zijn de ervaringen van *betrokkenen* en in hoeverre bevatten de *afstudeeropdrachten* onderzoekscomponenten? Die inventarisatie leverde een schets op van de beginsituatie. Op basis die inventarisatie en de geambieerde situatie zijn uitgangspunten geformuleerd waaraan de leerlijn moest voldoen, voor zowel de inhoud (wat) als de opzet (hoe) van de leerlijn. Hieronder staat een verdere uitwerking van de verschillende stappen.

2.1 Begripsafbakening

Discussies over onderzoek doen in de hbo-context blijken vaak betrekking te hebben op wat het begrip praktijkgericht onderzoek inhoudt². Om in dit project zoveel mogelijk eenduidigheid te verkrijgen binnen de diversiteit aan bronnen, zijn we gestart met het afbakenen van het begrip ‘praktijkgericht onderzoek doen’.

Op basis van algemene onderzoeksliteratuur, onder andere uit diverse opleidingen, en (HAN-) publicaties over dit onderwerp, zijn generieke aspecten van onderzoek doen geëxpliciteerd, zoals een vraagstelling beantwoorden, volgens een controleerbare en betrouwbare methodiek informatie vergaren, nieuwe kennis genereren (o.a. Kooiker e.a. 2011; Baarda e.a. 2007; Jansen e.a., 2008; Geerdink e.a. 2008). Aan de hand van concrete

² De termen toegepast en praktijkgericht onderzoek worden soms door elkaar gebruikt. Wij hechten er aan de term praktijkgericht onderzoek te gebruiken, omdat die meer recht doet aan waar de vraagarticulatie zijn oorsprong vindt en waar de resultaten hun implementatie moeten krijgen, namelijk in de praktijk. Toegepast onderzoek kan het beeld oproepen dat er fundamentele kennis is ontwikkeld, die vervolgens wordt toegepast. Het onderzoek binnen de FEM richt zich nadrukkelijk op praktijkvraagstukken. We volgen daarmee de terminologie uit het brancheprotocol van de HBO-raad, het lectorenplatform en strategische beleidstukken van de HAN (HBO-raad (2008: 7), <http://www.lectoren.nl/algemene-info/praktijkgericht-onderzoek.html>).

afstudeeropdrachten en discussies met betrokken docenten zijn die aspecten aangescherpt. Dit heeft geresulteerd in de volgende begripsbepaling van praktijkgericht onderzoek doen: *‘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.’* In het verdere ontwikkelproces is steeds gewerkt met deze definitie.

2.2 De beginsituatie

De volgende stap bestond uit het inventariseren van wat er gebeurde binnen de opleidingen op het vlak van praktijkgericht onderzoek doen. Om een zo breed mogelijk beeld te krijgen, is geïnventariseerd vanuit drie perspectieven: onderwijsaanbod in de opleidingsprogramma's, ervaringen van betrokkenen en daadwerkelijke producten in de vorm van afstudeeropdrachten.

Instrument inventarisatie

Voor de eenduidigheid en vergelijkbaarheid van de informatie uit die diverse invalshoeken, is de inventarisatie uitgevoerd met één vragenlijst. Die vragenlijst is gebaseerd op het competentiemodel van Geerding en Jongepier (2002). Dit model stond centraal in een HAN-brede competentieomschrijving onderzoek doen (Jansen e.a., 2008)³. Het is een handelingsgericht en situatiegebonden model voor competentieontwikkeling. In grote lijnen geeft het model aan dat een student zijn *kennis, vaardigheden* en *houding* inzet, in een *situatie* die richting geeft aan zijn *handelen* en die leidt tot een *beroepsproduct*.

Bij de inventarisatie is gekeken naar:

- a) wat is het kennisaanbod?
- b) welke onderzoeksvaardigheden worden geoefend?
- c) welke onderzoekshouding wordt vereist? (operationeel, tactisch, strategisch)
- d) welke onderzoekssituaties komen aan bod?
- e) welke onderzoekshandelingen komen aan bod? (per beroepsproduct)
- f) welke beroepsproducten bevatten onderzoekselementen?

De onderdelen a-b-c waren bedoeld om zicht te krijgen op de competentie onderzoek doen an sich; de onderdelen d-e-f waren bedoeld om zicht te krijgen op de praktijkcontexten waarin het onderzoek werd geoefend dan wel uitgevoerd.

Daarnaast is per programma geïnventariseerd wat de plaats en omvang is van onderzoek doen in het programma.

³ Het model vormde ook de basis voor een andere FEM-leerlijn namelijk die voor de communicatieve competentie (Van der Pool & Vonk 2008).

Aanpak

Om het onderwijsaanbod in kaart te brengen zijn beschrijvingen van opleidingsmodules geanalyseerd. Hiervoor zijn een aantal opleidingen geselecteerd. Het project zou te omvangrijk worden als alle opleidingen zouden worden gescand. Vandaar dat gekozen is om drie opleidingen gedegen te analyseren: Commerciële Economie (CE), Bedrijfseconomie (BE) en Bedrijfskunde MER. Daarnaast is ook een grove scan gemaakt van drie andere opleidingen (Financial Service Management, Fiscale Economie en Accountancy) en is het eerste semester van de toenmalige gemeenschappelijk propedeuse gescand. Bij de keuze voor de opleidingen is rekening gehouden met een evenwichtige vertegenwoordiging vanuit de drie instituten van de faculteit.

De resultaten van deze inventarisatie zijn getoetst aan de praktijkervaringen van diverse betrokkenen door middel van interviews. Daarnaast zijn zij bevraagd over wat zij noodzakelijk achten voor een onderzoeksleerlijn, zowel qua inhoud als opzet. De interviews zijn gehouden met afstudeerbegeleiders, docenten die onderzoeksgelateerd onderwijs verzorgden en curriculumvoorzitters; in totaal 9 personen verdeeld over de drie instituten.

Daarnaast hebben de geïnterviewden een aantal goede en minder goede recente afstudeeropdrachten aangeleverd. Die zijn ook bekeken aan de hand van de vragenlijst. Er zijn dertien afstudeeropdrachten bekeken, begeleid door acht verschillende begeleiders uit de drie instituten. Bij de scan is niet gelet op vakinhoudelijke aspecten, maar op aspecten die betrekking hebben op onderzoek.

Resultaten

De inventarisatie van zowel de documenten als interviews en afstudeeropdrachten leverde een aantal algemene bevindingen op.

- De definitie van de competentie onderzoek doen varieerde per module.
- De leerdoelen sloten niet zonder meer aan bij de competentie onderzoek doen . In gevallen dat onderzoek doen wel genoemd was als leerdoel, bleek dit niet altijd terug te vinden in de beoogde competentie van de onderwijseenheid.
- Er was verwarring over projectmatig werken en onderzoek doen. Die twee termen werden niet eenduidig gehanteerd en over de relatie tussen die twee bestond onduidelijkheid.
- De inschatting van het niveau van onderzoek doen op basis van de geformuleerde definitie leverde een zeer diffuus beeld op. Er waren grote verschillen tussen opleidingen in het niveau van kennis en vaardigheden.
- De omschrijving van de onderzoekscompetentie van het eerste semester van de propedeuse overlapte volledig met de vereisten in volgende jaren van de opleiding. Strikt genomen betekende dit dat het gewenste eind niveau na de propedeuse al behaald zou zijn.

- Er was veel aandacht voor vaardigheden, het aanbod van kennis was beduidend geringer.
- Een beeld van de houdingsaspecten was moeilijk te determineren. Op basis van de documenten was dat aspect nauwelijks te achterhalen. In een enkel geval was er een kunstmatige constructie via de vakken Studie Loopbaan Begeleiding en Professionele houding.

Deze algemene bevindingen en meer specifieke resultaten zijn vertaald naar de onderdelen van de competentie onderzoek doen. Dat leverde het volgende beeld op.

- a) Kennis: Het aanbod van kennis is mager. Opvallend hierbij is het niet-gestructureerde karakter en de grote mate waarin de aangereikte kennis docentafhankelijk is.
- b) Vaardigheden: Er worden vaardigheden geoefend, vaak ‘on the job’, maar onduidelijk is hoe. De mate waarin de student oefent is afhankelijk van de docent en de opdracht. Er is een onduidelijke relatie met de kenniscomponent. Opvallend zijn het niet-gestructureerde karakter van dit onderdeel, en gebrekkige aandacht voor het verantwoorden van methodieken.
- c) Houding: De toetsing van het houdingsaspect is onduidelijk. De mate waarin de student aangesproken wordt op een kritische houding is sterk afhankelijk van de begeleider.
- d) Situatie: Aandacht voor de situatie van het onderzoek is expliciet aanwezig. In afzonderlijke opleidingen is een geleidelijke opbouw zichtbaar. Er is sprake van een sterke afhankelijkheid van de opdracht. De situatie is meestal helder beschreven.
- e) Handelen: Dit onderdeel komt expliciet in de opleidingen aan bod, alhoewel een logische opbouw veelal ontbreekt.
- f) Beroepsproduct: Het is vaak niet duidelijk welke onderzoekskennis, -vaardigheden en -houdingsaspecten aangetoond dienen te worden met het beroepsproduct. Op basis van de Afstudeeropdrachten is het algemene beeld dat de onderzoekscompetentie onvoldoende wordt ingebed. De verbinding van beroepsproducten aan de onderzoekscompetentie wordt als belangrijk ervaren. Het blijkt echter dat de borging van de onderzoekscompetentie in sterke mate afhankelijk is van de onderzoekskwaliteiten van de begeleider. Bij de beoordeling van het beroepsproduct wordt de onderzoekscomponent onvoldoende zichtbaar gemeten.

Uit de inventarisatie bleek dat het onderscheid tussen vaardigheden en handelen soms lastig te maken was bij de opleidingsbeschrijvingen. Bij de inventarisatie hebben we het volgende onderscheid gehanteerd: vaardigheden betreffen het context onafhankelijk ‘kunnen’

waar handelen contextgebonden is en inzet van de gehele competentie vereist (Jansen e.a., 2008). In de documenten ging het vaak over oefenen ‘on the job’, dat bleek vaak te gaan om een combinatie van ‘droog’ vaardigheden oefenen en handelen.

Concluderend, deze bevindingen geven aan dat de onderzoeksomgeving (situatie en handelen) goed beschreven is, terwijl de vereiste competentie (kennis-vaardigheden-houding) een onduidelijke beeld laat zien, inclusief de beoordeling. Ook ontbreekt er een duidelijke body of knowledge.

2.3 De uitgangspunten

De bovenstaande bevinding gaven aan dat onderzoek doen op een aantal plaatsen zeker al een rol speelde, maar dat er ook een aantal aandachtspunten waren: onderzoek doen werd (te vaak) ad hoc en fragmentarisch ingevuld, de kenniscomponent was onderbelicht en er was een sterke mate van docentafhankelijk.

Om onderzoek doen beter te borgen in de FEM-opleidingen, is ervoor gekozen een doorlopende leerlijn te ontwikkelen voor alle opleidingen van de Faculteit. Die doorlopende leerlijn moet eraan bijdragen dat alle studenten aan het einde van hun studie competent zijn in het doen van praktijkgericht onderzoek. Tevens geeft deze leerlijn aan hoe dat gewenste eindniveau bereikt kan worden. Het is een aanvulling voor opleidingen om hun curricula zo in te richten dat het gewenste niveau van onderzoek doen bij de afstudeeropdracht gewaarborgd is met in achtname van het beroepsprofiel. Om dat te realiseren zijn er voor de ontwikkeling van de leerlijn een aantal uitgangspunten geformuleerd die zowel betrekking hebben op de inhoud als de opzet:

- eenduidigheid over het eindniveau;
- vanaf de propedeuse een onderzoekende houding stimuleren onder andere door kritische reflectie op onderzoekselementen in modules en projecten (bijv. gebruik bronnen, vraagstelling);
- toenemende zelfstandigheid van de student en afnemende docent-afhankelijkheid;
- toenemende complexiteit van de vraagstelling en onderzoekssituatie;
- gestructureerde en onderbouwde opbouw door de jaren heen;
- voldoende kenniselementen die het handelen ondersteunen en bijdragen aan de gewenste kwaliteit van het beroepsproduct en eindniveau;
- vraagstelling zoveel mogelijk gekoppeld aan de beroepspraktijk;
- realiseerbaar voor alle opleidingen.

Externe check

De resultaten en uitgangspunten zijn voorgelegd aan twee collega-instellingen die ook bezig waren met dit thema. Deze twee instellingen, één intern en één extern, fungeerden als klankbord. Zij vonden de resultaten van de inventarisatie herkenbaar en gaven aan geen

sterke afwijkingen te zien ten aanzien van de situatie binnen hun eigen instellingen. De check leverde daarmee op dat er binnen de FEM geen afwijkend beeld was, dat de resultaten konden worden bevestigd en de uitgangspunten konden worden gehandhaafd.

3 Het kader: Hoe ziet de leerlijn eruit?

De bovenstaande uitgangspunten zijn vertaald naar een kader om de opleidingen houvast te bieden bij het aanpassen van hun curricula op het gebied van onderzoek doen. De redenering daarbij was als volgt. Begin aan het einde door de gewenste eindtermen vast te stellen en zorg dat studenten daarop jaarlijks worden voorbereid op een gestructureerde en zoveel mogelijk docentonafhankelijke wijze. De precieze uitwerking en invulling vindt plaats per opleiding. Een belangrijke randvoorwaarde voor de uitvoering van de leerlijn is dat de betrokken docenten voldoende competent zijn in het doen van onderzoek.⁴

In tabel 1 staat het kader van de leerlijn onderzoek doen weergegeven.

Kennis & vaardigheden t.a.v.	Jaar 1	Jaar 2	Jaar 3	Jaar 4
Oriënteren en definiëren probleem	docent	docent/student	docent/student	student
Formuleren onderzoeksvraag	docent	docent/student	docent/student	student
Maken onderzoeksontwerp	docent	docent/student (kwantitatief)	docent/student (kwalitatief)	student
Verzamelen gegevens	student	student	student	student
Analyseren gegevens	docent	student	student	student
Interpreteren resultaten	docent/student	student	student	student
Formuleren conclusies	student	student	student	student
Formuleren aanbevelingen	student	student	student	student
Rapporteren (mondeling/schriftelijk)	student	student	student	student

Tabel 1: Kader van de leerlijn onderzoek doen en de toenemende zelfstandigheid van de student

In de linkerkolom staan de stappen van het onderzoeksproces zoals genoemd in de eerder geformuleerde competentie onderzoek doen (Jansen e.a., 2008). In die onderdelen dient de student competent te zijn, dat wil zeggen te beschikken over adequate kennis, vaardighe-

⁴ In een parallel traject wordt gewerkt aan verdere professionalisering van docenten op het gebied van onderzoek doen en het begeleiden daarvan. De leerlijn vormt daarbij de rode draad.8).

den en houding, aan het einde van zijn studie.

De leerlijn is zo opgebouwd dat een student elk jaar de gehele onderzoekscyclus minimaal éénmaal doorloopt waarbij de zelfstandigheid waarin de student werkt toeneemt met de jaren en de inbreng van de docent afneemt.

Essentieel in deze opbouw is dat er twee gemeenschappelijke mijlpalen zijn in alle opleidingen op de volgende momenten:

- aan het einde van de propedeuse zodat er een eenduidig instroomniveau is naar het tweede jaar (als de hoofdfase van de opleiding begint) en
- aan het einde van de studie bij het afstudeertraject, door onderzoek doen als verplicht onderdeel op te nemen van afstudeeropdrachten.

Voor studiejaar 2 en 3 is in de leerlijn per opleiding ruimte voor couleur locale.

4 De onderwijspraktijk: Hoe verloopt de implementatie van de leerlijn?

Bij de implementatie van de leerlijn is uitgegaan van de twee mijlpalen: eenzelfde uitstroomniveau vanuit de propedeuse naar de hoofdfase en een eenduidig eindniveau bij het afstuderen. Dat betekende dat de daadwerkelijke implementatie is ingezet vanuit twee kanten: het begin en het eind van de studie.

1^e mijlpaal

De eerste gemeenschappelijke mijlpaal is aan het einde van de propedeuse. Om te zorgen dat er een eenduidig instroomniveau is naar de hoofdfase zijn voor de propedeuse (cluster A en B) toetsmatrijzen ontwikkeld. Daarin is weergegeven welk uitstroomniveau gewenst is aan het einde van de propedeuse.

De toetsmatrijzen beschrijven voor de verschillende onderzoeksstappen wat er aan kennis, vaardigheden, houding getoetst moet worden in wat voor type situatie, met welke handelingen en tot welk product dat moet leiden.

Daarnaast is er gezocht naar literatuur die gemeenschappelijk kon worden gebruikt in de propedeuse. Een belangrijk criterium daarbij was de breedte van de aangeboden kennis, aangezien de literatuur alle stappen van het onderzoeksproces diende te behelzen. Een ander criterium was dat de literatuur moest passen in de hbo-context. De literatuur moest aansluiten bij het niveau van de instromende studenten, bij de praktijkgerichte vraagstukken, en op een enthousiasmerende manier bijdragen aan het ontwikkelen van een onderzoekende houding.

Naast de gekozen gemeenschappelijke literatuur is een syllabus over statistiek ontwikkeld voor de propedeuse studenten.⁵

⁵ In de professionalisering van de docenten zijn deze bronnen als leidraad gebruikt. De docenten die het onderwijs verzorgen hebben workshops gevolgd waarin hun kennis en vaardigheden werden opgefrist en waarin werd besproken hoe de kennisbronnen konden worden ingezet binnen het kader van de leerlijn.

2^e mijlpaal

Het leek logisch om bij het concretiseren van de 2^e mijlpaal helemaal achteraan in de opleiding te beginnen, namelijk bij het beoordelen van afstudeeropdrachten. In de praktijk bleek echter dat er dusdanig grote verschillen waren in type opdrachten en methoden van onderzoek, dat het niet eenvoudig was –vooral nog– tot een gemeenschappelijke aanpak te komen. Die mogelijkheid werd wel gevonden in een eerdere fase van het afstudeertraject, namelijk het plan van aanpak. Die fase van afstuderen is voor alle opleidingen in grote lijnen gelijk. Na het plan van aanpak vindt differentiatie plaats in onder andere kwalitatief en kwantitatief onderzoek.

Voor het plan van aanpak is dan ook een checklist ontwikkeld met punten waaraan een goed plan van aanpak voldoet (Godding e.a. 2011). Die checklist met toelichting is mede tot stand gekomen op basis van bestaande handreikingen voor studenten uit diverse opleidingen. De eerste versie van de checklist is in een pilot uitgetest onder twaalf opleidingen van de FEM. Die pilot is geëvalueerd met een enquête onder 20 docenten en 49 studenten en elf diepte-interviews onder 11 docenten, allen afkomstig uit de drie instituten. De uitkomst van die evaluatie was dermate positief (waardering van docenten en studenten gemiddeld een 7) dat besloten is de checklist, na een paar kleine aanpassingen, breed in te zetten onder alle afstudeerstudenten en hun begeleiders.

In de checklist is speciaal aandacht besteed aan de relatie tussen ‘afstudeeropdracht’ en ‘onderzoek doen’. Uit de inventarisatie was immers gebleken dat bij veel betrokkenen (docenten) onduidelijkheid bestond over de relatie tussen een projectmatige aanpak van een afstudeeropdracht en onderzoek doen. Een projectmatige aanpak ondersteunt het afstudeerproject als geheel, maar borgt niet een goede uitvoering van onderzoek. Om duidelijk te maken hoe de afstudeeropdracht als geheel en het doen van onderzoek zich verhouden, start de checklist met een figuur waarin die samenhang wordt gemarkeerd (zie Figuur 1).

De afstudeeropdracht bestaat uit een praktijkopdracht van een organisatie waarvoor een student onderzoek doet. De praktijkopdracht bepaalt de context voor de afstudeeropdracht. Een contextanalyse, bovenste gedeelte van de zandloper, is dan ook bepalend voor de onderzoeksfase, het middelste gedeelte van de zandloper.

In de contextanalyse worden verschillende stappen doorlopen: oriënteren op het probleem, definiëren van het probleem, formuleren van de doelstelling. Als die zaken duidelijk zijn, kan ingezoomd worden op de onderzoeksstappen, weergegeven in het middelste deel van de zandloper. Daarna volgt de vertaling, terug naar de praktijk van de opdrachtgever/organisatie door aanbevelingen te formuleren en het geheel te rapporteren en te presenteren, weergegeven in het onderste deel van de zandloper.⁶

⁶ In de professionalisering van docenten worden deze stappen ook gevolgd.

Ontwerp en implementatie van een leerlijn onderzoek doen.
Een casus bij de Faculteit Economie & Management van de HAN



Figuur 1: Schematische weergave Afstudeeropdracht (AOD)

Invulling jaar 2 en 3

De invulling van de leerlijn voor jaar 2 en 3 kenmerkt zich een *couleur locale* van de verschillende opleidingen. Deze vorm is gekozen omdat de FEM een zeer divers scala aan opleidingen heeft met elk specifieke vraagstukken en bijpassende methoden van onderzoek. Om de eenheid daarin te borgen en te zorgen dat elke opleiding toewerkt naar het gewenste eindniveau zijn kaders ontwikkeld die houvast bieden bij de specifieke invulling van de onderwijsprogramma's.

5 Reflectie

Inmiddels worden een aantal delen van de leerlijn daadwerkelijk uitgevoerd: de leerlijn onderzoek doen is geïmplementeerd in de propedeuse en in de afstudeerfase wordt gewerkt met de checklist voor een plan van aanpak. Aan het einde van elk semester worden de activiteiten van de leerlijn onderzoek doen geëvalueerd waarbij zowel studenten als docenten bevroegd worden.

Daarnaast wordt er druk gewerkt aan de verdere professionalisering van docenten. Alle docenten betrokken bij de leerlijn in de propedeuse hebben of krijgen workshops om zaken op te frissen (zoals statistiek) en te bespreken hoe de gemeenschappelijke literatuur het beste ingezet kan worden. Voor de afstudeerbegeleiders loopt er inmiddels een pilot met kennis- en werkateliers waarin alle stappen van onderzoek doen aan bod komen, met name vanuit de vraag hoe je daar als begeleider mee om gaat.

Deze professionaliseringsslag heeft een vliegwielwerking binnen de faculteit. Er is een toenemend aantal docenten betrokken bij de leerlijn, zowel qua ontwikkeling als uitvoering. Ook de vraag hoe onderzoek doen goed geborgd kan worden en een eigen couleur locale kan krijgen binnen de opleidingen staat overal duidelijk op de agenda. De discussies daaromtrent zijn niet altijd gemakkelijk, maar worden nu wel steeds gevoerd vanuit een zelfde ambitie en beginnen hier en daar zichtbare vruchten af te werpen. Dat is belangrijk omdat docenten zo enorm belangrijk zijn voor de ontwikkeling van studenten tot innovatieve professionals met een kritische onderzoekende houding.

Naast de leerlijn onderzoek doen en de daaraan gekoppelde verdere professionalisering is een ander aandachtspunt voor de nabije toekomst: goed zicht hebben en houden op vraagstukken die leven in het werkveld. Belangrijk daarbij is te zoeken naar een optimale verbinding tussen de behoefte aan praktische oplossingen enerzijds en geschikte onderzoeksvragen anderzijds. Een van de manieren om dat te realiseren is onderzoek doen structureel op de agenda van Beroepenveld Commissies te zetten, het gremium waarin het werkveld de opleidingen advies geeft over de ontwikkelingen in het werkveld. Onderwijs en praktijk ontmoeten elkaar daar al regelmatig. Beide partijen kunnen elkaar stimuleren scherp te zijn op de rol en specifieke invulling van onderzoek in een curriculum. Ook een verbinding tussen praktijkcoördinatoren en lectoraten behoort tot de mogelijkheden. Al deze activiteiten dragen bij aan het gemeenschappelijk doel: de ontwikkeling van studenten tot kritische innovatieve professionals en het verstevigen van de rol van de FEM als betekenisvolle kennisinstelling in de regio. Ook al zijn er nog grote stappen te zetten om die ambitie te bereiken, terugkijkend is de vooruitgang duidelijk waarneembaar.

Literatuur

- Geerding, A. & P. Jongepier (2002) Naar een hanteerbaar competentiebegrip. Nijmegen: KUN (IOWO).
- Geerdink, G. (2010) Over de zin van praktijkgericht onderzoek voor hbo'ers. In: Han Business Publications (5), p 65-79.
- Geerdink, G., E. van der Pool & E. Jansen (2008). Onderzoek in het hbo op de lerarenopleiding primair onderwijs (2008) In: Th&ma, Tijdschrift voor Hogeronderwijs en management, 15 (1), 56-61.
- HBO-Raad (2008) Kwaliteitszorgstelsel ten aanzien van het onderzoek aan hogescholen 2009-2015. Basisdocument. Nadere uitwerking van het brancheprotocol kwaliteitszorg onderzoek (BKO) in een kwaliteitszorgstelsel. Den Haag: HBO-raad.
- Godding, J., A. Haanstra, R. Koolmees, Y. Peterman, E. van der Pool, B. Smith, E. Vermeulen & L. Zijlstra (2011) Checklist & toelichting voor het maken van een plan van aanpak voor je afstudeeropdracht. Reader 3010 (ook Engelstalig). Arnhem: HAN
- Jansen, E. B. ter Heine, G. Geerdink, E. van der Pool, J. de Beer & J. Pauwelussen (2008) Onderzoek doen als competentie van een hogeschool (2008). In: Onderwijsinnovatie 10 (2), 10-13.
- Kooiker, R., M. Broekhoff & H. Stumpel (2011) Marktonderzoek. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Pool, E. van der & F. Vonk (2008) Communicatieve competentie van hbo-studenten: een model voor het ontwikkelen van een doorlopende leerlijn. In: Levende Talen Tijdschrift 9 (3), 21-29.

Gebruikte website:

<http://www.lectoren.nl/algemene-info/praktijkgericht-onderzoek.html>