

Probleemstelling als methodiek voor vlot onderzoek en zinvolle resultaten in het hoger onderwijs

Piet J.M. Verschuren

Samenvatting: Studenten in sociale, beleids- en managementdisciplines blijken doorgaans aan het eind van hun studie niet goed te weten wat een onderzoek doen inhoudt. Afstudeerprojecten verlopen moeizaam, terwijl de kwaliteit van de resultaten achterblijft. Oorzaak hiervan is een onjuist begrip van de probleemstelling als startpunt voor een onderzoek. Aangaande dit fenomeen krijgen studenten in hun leerboeken te maken met rudimentaire opvattingen, Babylonische spraakverwar- ringen en onjuiste instructies. Daardoor vallen velen kort na de start van hun afstudeerproject in een zwart gat. En wat erger is, zij leren niet wat de essentie is van onderzoek, met alle negatieve consequenties voor toekomstig sociaalwetenschappelijk onderzoek van dien. Nodig is een ade- quaat sturende probleemstelling, niet opgevat als een volzin met een vraagteken erachter, maar als een methodiek die aan strikte vorm- en functie-eisen voldoet.

Trefwoorden: Praktijkgericht onderzoek, probleemanalyse, probleemstelling, spraakverwarring, zwart gat

Auteur: Prof. dr. Piet Verschuren is emiritus hoogleraar in de Methodologie van de Management- wetenschappen, Radboud Universiteit Nijmegen

Inleiding

Een veel gehoorde klacht in sociale, beleids- en managementdisciplines is dat stu- denten bij hun afstuderen nog altijd niet goed weten wat onderzoek is, dat afstudeer- projecten daardoor vertraging oplopen, en dat de resultaten van een onvoldoende en niet zelden erbarmelijk niveau zijn. De belangrijkste oorzaak hiervan is dat studenten niet leren om een adequaat sturende probleemstelling te ontwikkelen.

Als ergens de wijsheid geldt ‘een goed begin is het halve werk’, dan is dat wel in een onderzoek. Echter, slechts weinigen weten of beseffen wat een goed begin in een on-

derzoek betekent, of doorzien dat het creëren ervan complex en lastig is. Dit is te oordelen naar de nonchalance waarmee in de praktijk van onderzoek met het fenomeen probleemstelling wordt omgesprongen, de verwarring die erover bestaat, en de geringe aandacht ervoor van onderzoekers, methodologen en docenten in de genoemde disciplines. Zo neemt de probleemstelling in de meeste in universiteiten gebruikte methodologische handboeken een marginale plaats in, en komt men er het woord probleemanalyse of iets wat daarop lijkt niet of nauwelijks in tegen (Segers, 1999; Swanborn, 2002; Baarda & De Goede, 2001; Babbie, 2007). Hetzelfde geldt voor in het hbo gebruikte studieboeken, waarin bovendien de auteurs zichzelf en elkaar op dit punt voortdurend tegenspreken (Van Keken, 2006; Verhoeven, 2007; Plooi, 2008; Oost & Markenhof, 2011). Ook is wat men in veel onderzoeksrapporten als 'probleemstelling' tegenkomt meestal niet veel meer dan een volzin met een vraagteken erachter. Deze voldoet niet aan wat een probleemstelling moet doen, sturing geven aan de onderzoeker.

Het doel van deze bijdrage is te laten zien waaruit de genoemde problemen precies bestaan en ontstaan, waartoe ze kunnen leiden en hoe we tot verbetering kunnen komen. Eerst geef ik een korte beschrijving van het zwarte gat waarin veel beginnende onderzoekers in de beginfase van hun onderzoek vallen (sectie 1). Dan volgt een uitwerking van het fenomeen probleemstelling als oplossing voor de problemen. Hierover is weliswaar eerder gepubliceerd (Verschuren, 2008, 2011 en 2017), maar in deze bijdrage schets ik de essentie van dit gedachtengoed in de vorm van een methodiek (sectie 2). Deze dient vervolgens als referentiepunt voor een analyse van de manier waarop in leerboeken in het hoger beroepsonderwijs het fenomeen probleemstelling wordt behandeld (sectie 3). Ik sluit af met een epiloog waarin verduidelijkt wordt dat een zwakke probleemstelling niet beperkt is tot het onderwijs, laat staan het hbo-onderwijs, maar dat het hier een breed bestaande problematiek betreft die zich uitstrekt over de praktijk van het sociaalwetenschappelijk onderzoek. Determinanten van studenttevredenheid in een online of blended learningomgeving

Het zwarte gat van onderzoek

De geringe aandacht die de probleemstelling krijgt steekt schril af tegen de vele methoden op het vlak van dataverzameling en -analyse die zijn ontwikkeld en intensief door onderzoekers worden gebruikt. Als ware het vanzelfsprekend beslaan deze vrijwel de gehele methodologische literatuur, maar zo voor de hand liggend is dat niet. Niet alleen is de probleemstelling veel meer bepalend voor de waarde van de resultaten van onderzoek dan dataverzameling en -analyse. Bovendien is deze bepalend

voor een vlotte uitvoering. Wat doet een onderzoeker bijvoorbeeld die: (a) zich het hoofd pijnigt over de vraag waaruit het probleem dat hij wil helpen oplossen precies bestaat; (b) daaruit een helder, concreet en haalbaar doel voor zijn onderzoek wil afzonderen en nader wil invullen; (c) zich vervolgens afvraagt welke kennis daarbij nuttig of nodig is en hoe dit te formuleren in heldere en sturende onderzoeksvragen; (d) een beslissing moet nemen wat zijn onderzoek- en waarnemingseenheden zullen zijn; (e) scherp moet krijgen wat er daarna in het onderzoek precies moet gebeuren, zoals de keuze van bronnen en van de wijze waarop deze te ontsluiten; (f) daarbij al snel merkt dat het project een (te) grote omvang krijgt, en zich afvraagt hoe dit op een verantwoorde wijze tot haalbare proporties terug te brengen?

Voor beantwoording van deze en dergelijke vragen vindt hij weinig aanwijzingen in de gevestigde methodologische literatuur. Hierin zijn geen onderdelen te bekenen die deze beginfase van een onderzoek bestrijken anders dan de probleemstelling. Deze laatste blijft echter in de praktijk van onderzoek vaak beperkt tot een volzin met een vraagteken erachter. En in de meeste methodische leerboeken wordt de probleemstelling niet alleen rudimentair maar ook uiterst verwarrend behandeld. In de praktijk kan deze 'probleemstelling' dus bij benadering de functie van gids niet vervullen. Als gevolg daarvan valt de beginnende onderzoeker in deze startfase van zijn onderzoek in een zwart gat, niet wetend wat te doen.

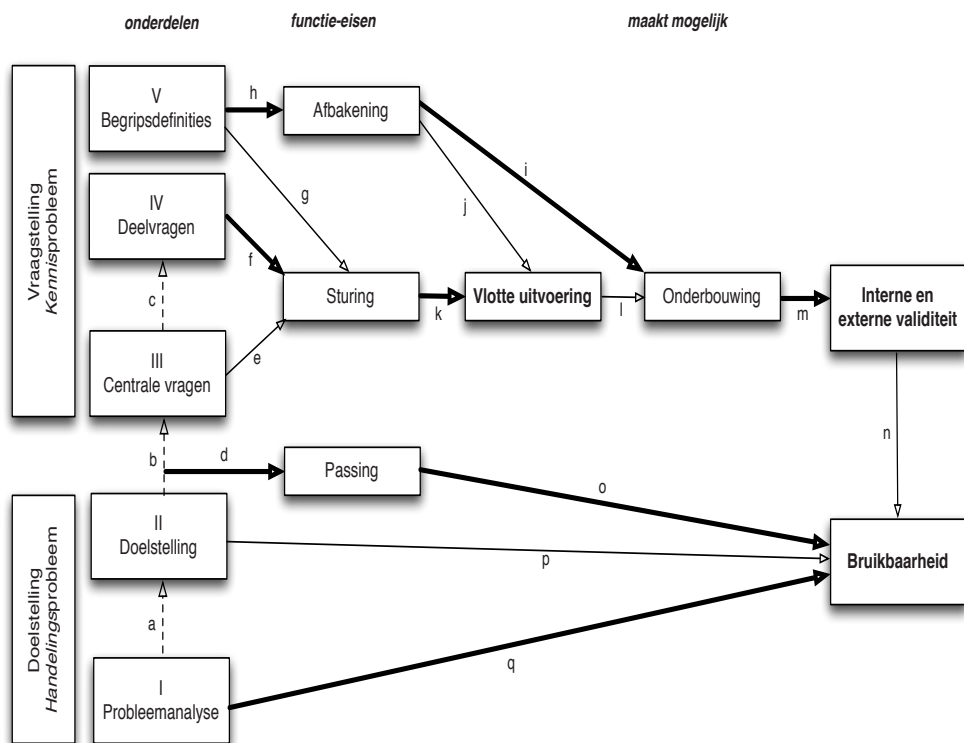
Nemen we als voorbeeld iemand die een bijdrage wil leveren aan het terugdringen van terrorismegevaar, en als probleemstelling formuleert: hoe kan het terrorismegevaar in Nederland worden teruggedrongen? Aan een dergelijke 'probleemstelling', exemplarisch voor veel van de probleemstellingen in het hedendaagse onderzoek, hebben we weinig. Vervolgens moet nog worden begonnen met nadenken over cruciale vragen als: (a) waaruit bestaat dit gevaar precies?; (b) waar, wanneer en hoe presenteert het zich?; (c) wat zijn er de achtergronden en oorzaken van?; (d) waarom en voor wie is het een probleem?; (e) welke kennis is nodig of nuttig om het aan te pakken?; (f) welke onderzoeksvragen moeten daarvoor worden beantwoord?; (g) waar moeten we precies gaan zoeken in de bibliotheek?; (h) welke gegevens moeten worden verzameld? Op geen van deze vragen geeft de probleemstelling hiervoor een antwoord. Nodig is een adequaat sturende probleemstelling op te vatten als een methodiek, waarover meer in de nu volgende sectie 2.

De methodiek van probleemstelling

Ik begin met enkele definities. In deze bijdrage ga ik uit van het primaat van het anno 2017 snel aan belangrijkheid winnende praktijkgericht onderzoek. Hierbij is onderzoek gedefinieerd als een methodologisch gestuurde activiteit gericht op het produceren van kennis. In het geval van een *praktijkgericht* onderzoek is dat kennis die kan bijdragen aan de oplossing van een *handelingsprobleem*. Met dit laatste is bedoeld een probleem in de zin van *kunnen*. Bijvoorbeeld: Hoe kunnen we terrorismegevaar verminderen, de ouderenzorg verbeteren, de arbeidsmotivatie van werknemers verhogen? Het gaat hier bijvoorbeeld om een overheid die een beleid wil voeren, of de leiding van een multinational die een strategisch management wil ontwikkelen en uitvoeren. Zo'n handelingsprobleem moet worden vertaald in een *kennisprobleem*, een probleem in de sfeer van *kennen*, want daarover gaat onderzoek (zie de definitie hiervoor). Bijvoorbeeld vragen als: wat zijn de oorzaken van terrorismedreiging, welke behoeften aan zorg hebben ouderen, hoe ziet de arbeidsmotivatie van werknemers er precies uit? Kortom, de vraag die een probleemstelling moet beantwoorden is wat we moeten *kennen* om een gekozen handelingsprobleem te *kunnen* oplossen. Hieruit volgt als definitie van de probleemstelling voor een praktijkgericht onderzoek: *de keuze en verduidelijking van een op te lossen handelingsprobleem, en de vertaling ervan in een goed gearticuleerd kennisprobleem*. Overigens ben ik hier uitgegaan van het in de praktijk verreweg meest voorkomende *kennisgenererende* model van praktijkgericht onderzoek (Verschuren, 2012).

De vraag is aan welke eisen een probleemstelling voldoet wil deze het zwarte gat waarover ik sprak kunnen dichten. Drie categorieën van eisen betreffen: (a) datgene wat een adequate probleemstelling *mogelijk maakt*, (b) de *functies* die deze daartoe moet vervullen, en (c) de *onderdelen* die een probleemstelling voor vervulling van deze functies moet bevatten (zie de kop van figuur 1). Deze drie worden hierna toegelicht.

- (a) *Mogelijk maken*: Een adequate probleemstelling maakt (1) een vlotte start en *uitvoering* van het onderzoek mogelijk, en biedt (2) vanaf het begin uitzicht op zinvolle onderzoeksresultaten in termen van *interne* en *externe* validiteit ofwel generaliseerbaarheid, en *bruikbaarheid*. De gecursiveerde begrippen corresponderen met de boxen met vetgedrukte tekst in figuur 1.
- (b) *Functie-eisen*: Met het oog op het gestelde bij (a) dient de probleemstelling aan drie functie-eisen te voldoen. Ten eerste dient deze te worden *afgebakend*. Dit gebeurt door stipulatieve definiëring (zie verderop) van de daarin voorkomende kernbegrippen. Ten tweede dient de vraagstelling een *sturend* karakter te krijgen. Dit betekent dat deze aanwijzingen geeft waar in de bibliotheek en in de empirische werkelijkheid de onderzoeker moet gaan kijken. Zo laat zich bijvoorbeeld uit



de probleemstelling afleiden welk soort databronnen kunnen of moeten worden aangeboord, en hoe deze bronnen te ontsluiten. Een derde en laatste functie-eis is speciaal van belang voor de eis van bruikbaarheid van onderzoeksresultaten. Bedoeld zijn resultaten die daadwerkelijk bijdragen aan het halen van de doelstelling van het onderzoek, in casu het oplossen van een handlingsprobleem. Ik noem dit voortaan de eis van *passing*; de onderzoeksvragen passen op het onderzoeksdoel (pijlen b en d in figuur 1).

- (c) *Onderdelen*: Met het oog op vervulling van de bovenstaande eisen bestaat een adequate probleemstelling uit minimaal vijf onderdelen (zie links in figuur 1).

I. Probleemanalyse

Een probleemanalyse betreft de ontrafeling en verheldering van het op te lossen handlingsprobleem. Daarbij worden vragen beantwoord als: Wie is probleemhebber? Wat is precies het op te lossen handlingsprobleem? Hoe, waar en wanneer openbaart het zich? Waarom is het een probleem? Wat zijn de probleemcomponenten en hoe hangen die onderling en met de omgeving samen? Welke belangentegenstellingen

van betrokkenen zijn in het spel? En welke consequenties hebben deze laatste voor het onderzoek? De probleemanalyse is verreweg het lastigste maar ook meest bepalende onderdeel van een probleemstelling, waarvoor veel kennis, vaardigheden en training nodig zijn. Diverse methodieken en hulpmiddelen voor deze analyse hebben reeds een eerste vorm gekregen (Verschuren, 2008).

II. Doelstelling

Vervolgens moeten twee zaken worden bepaald:

- (a) Het deel of aspect van het handelingsprobleem aan de oplossing waarvan de onderzoeker met de te produceren kennis een bijdrage wil leveren. Binnen de problematiek van de opwarming van de aarde valt zijn keuze bijvoorbeeld op de ecologie van de oceanen (deel), daarbinnen op die van de Noordzee (onderdeel), en daarbinnen op de populatie van zeehonden in het Waddengebied (aspect).
- (b) Een beslissing over de vraag aan welke fase(n) van de interventiecyclus de onderzoeker wil bijdragen. Deze cyclus, ook wel bekend als regulatieve cyclus en beleidscyclus, bestaat uit zes stadia: (1) probleemanalyse, (2) diagnose, (3) oplossingsvoorwaarden, (4) plan van aanpak, (5) uitvoering en (6) evaluatie. Zo kan hij kiezen voor een diagnose, en koerst daarmee af op een diagnostisch onderzoek. En als er al een oplossingspoging is gedaan valt zijn keuze bijvoorbeeld op de laatste fase van deze cyclus, en onderneemt hij een evaluatieonderzoek (zie voorts Verschuren & Doorewaard, 2015, paragraaf 2.4). Met de keuzen bij (a) en (b) hiervoor heeft het onderzoek een eerste afbakening ondergaan.

III. Centrale vragen

Vervolgens moet worden nagegaan welke informatie, kennis en inzichten nodig of nuttig zijn voor het behalen of dichterbij brengen van de gekozen doelstelling, de oplossing van het gekozen handelingsprobleem. In een literatuurstudie wordt eerst nagegaan wat al bekend is over de betreffende problematiek. Mede op basis daarvan formuleert de onderzoeker een of enkele centrale onderzoeksvragen waarvan de antwoorden naar verwachting bijdragen aan probleemoplossing.

IV. Deelvragen

Per centrale vraag worden volgens strikte regels deelvragen afgeleid. De verreweg belangrijkste afleidingsregel is dat de deelvragen zo worden gekozen en geformuleerd,

dat hun beantwoording nodig is voor, of een onderdeel is van, de beantwoording van de centrale vraag waaruit ze zijn afgeleid, niet minder maar zeker ook niet meer. Dit lijkt eenvoudig, maar vereist meer training dan gedacht. Wel zijn al enkele methoden ontwikkeld om dit proces te vergemakkelijken (Verschuren, 2011, hoofdstuk 4).

V. Begripsdefinities

Een vijfde en laatste onderdeel van een adequate probleemstelling vormen de definities van de kernbegrippen uit de doel- en vraagstelling. Deze definities hebben een dubbelfunctie: (a) verheldering en (b) afbakening. Wat betreft (a), de verheldering, geldt dat zonder *operationele* definities de doel- en vraagstelling doorgaans onvoldoende helder zijn. En bij (b), de afbakening, gaat het vooral om *stipulatieve* definities. Hiermee bepaalt de onderzoeker precies wat hij wel en wat niet onder een begrip laat vallen. Op die manier wordt de betekenis van kernbegrippen toegesneden op de doel- en vraagstelling, en kan de reikwijdte ervan worden ingeperkt. Voor een uitgebreidere behandeling van de probleemanalyse, doel- en vraagstelling en definiëring van begrippen (zie Verschuren, 2008, respectievelijk 2011, hoofdstukken 3, 4 en 5).

Tot slot de opmerking dat deze vijf onderdelen op iteratieve wijze moeten worden ontwikkeld. Dit betekent dat ze tijdens die ontwikkeling voortdurend op elkaar worden betrokken en aangepast, totdat een balans tussen de diverse onderdelen is gevonden (zie voorts Verschuren, 2011, paragraaf 1.4).

Vlotte uitvoering en zinvolle resultaten

Kijken we vervolgens hoe deze vijf onderdelen via de drie functie-eisen bijdragen aan een *vlotte uitvoering* en zinvolle resultaten in termen van *interne* en *externe validiteit* en *bruikbaarheid* (cursiveringen corresponderen met de boxen met vetgedrukte tekst in figuur 1).

Vlotte uitvoering: Voor een vlotte uitvoering zijn nodig afbakening en vooral sturing (pijlen j en k). Afbakening wordt zoals gezegd bereikt via stipulatieve definities van kernbegrippen in de doel- en vraagstelling (pijl h), terwijl sturing vooral ontstaat door de deelvragen (pijl f), en in iets mindere mate ook door de definities en de centrale vragen (pijlen g en e).

Interne en externe validiteit: De belangrijkste bepalende factor voor validiteit is de *onderbouwing* (pijl m). Hiermee is bedoeld het ondersteunen van de geproduceerde kennis, in casu de antwoorden op de onderzoeksvragen, met: (1) methodologisch op

adequate wijze verkregen empirische data en dito daarop te verrichten analyses, en/of (2) in de literatuur beschikbare informatie, kennis en inzichten van de problematiek in kwestie, en/of (3) argumentatieve en logische redeneringen van de onderzoeker. De belangrijkste determinant van onderbouwing (als product) is op zijn beurt de afbakening (pijl i). Doordat de reikwijdte van de doel- en vraagstelling wordt beperkt, kunnen per onderdeel ervan meer tijd, menskracht en onderzoeksmiddelen in de onderbouwing worden gestoken. Daarnaast draagt afbakening bij aan een vlotte uitvoering, waardoor eveneens meer onderbouwing per tijdseenheid mogelijk is (pijlen j en l).

Bruikbaarheid: Passing van de centrale vragen op de doelstelling is een van de belangrijkste determinanten van de bruikbaarheid van onderzoeksresultaten (pijl o), naast de probleemanalyse (pijl q). Daarnaast is voor de bruikbaarheid van belang de keuze en formulering van de doelstelling (pijl p). Het spreekt tot slot voor zich dat ook de interne en externe validiteit van onderzoeksresultaten kunnen bijdragen aan de bruikbaarheid ervan (pijl n).

Ter afsluiting dient de lezer zich te realiseren dat de onderzoeker bij de ontwikkeling van een probleemstelling diverse keuzen maakt, die stuk voor stuk beargumenteerd moeten worden. Alles bijeen betekent dit dat een probleemstelling al gauw 6 tot 10 pagina's tekst omvat, waarin bovendien elk woord telt. Dit is exclusief een theoretische inbedding van de probleemstelling die hier buiten beschouwing bleef, maar die vaak ook enkele pagina's tekst opeist.

Verwarring en misvattingen

Hoever we in het hoger onderwijs nog verwijderd zijn van een eenduidige en adequate opvatting en uitwerking van het fenomeen probleemstelling blijkt niet alleen uit een vrijwel ontbreken van deze thematiek in de op universiteiten gebruikte studieboeken (zie de inleiding). Ook in het hbo vigerende leerboeken als die van Baarda & De Goede, 2001; Van Keken, 2006; Verhoeven, 2007; Plooi, 2008; en Oost & Markenhof, 2011, geven wat dat betreft aanleiding tot zorgen. Drie problemen komen we hier tegen: (a) Een Babylonische spraakverwarring, (b) het gebruik van funeste hoe-kan vragen en (c) onjuiste aansturing van praktijkgericht onderzoek. Deze drie komen hierna achtereenvolgens voor het voetlicht.

Babylonische spraakverwarring

Er is in de genoemde leerboeken sprake van ernstige verwarring en misvattingen omtrent zaken als probleem-, doel- en vraagstelling. Wat de een doelstelling noemt heet bij de ander vraagstelling en omgekeerd, en ook worden beide begrippen veelal willekeurig vervangen door het begrip probleemstelling. Zo lezen we bij Van Keken (2006): "...een probleemstelling alleen is niet genoeg voor het kunnen doen van een praktijkonderzoek. Daarvoor zijn ook een hoofdvraag en een aantal deelvragen nodig" (Van Keken, 2006, p. 43). Niet alleen blijken voor hem de begrippen probleemstelling en onderzoeksvragen ofwel vraagstelling twee *verschillende* zaken te zijn. Bovendien blijft de lezer hier zitten met de vraag wat hij precies bedoelt met een probleemstelling. Ondanks dat zijn boek is gewijd aan dit fenomeen, wordt het begrip probleemstelling nergens gedefinieerd noch wordt uit de context duidelijk wat de auteur er precies mee bedoelt.

Ook Oost en Markenhof (2011) dragen in hun boek over het voorbereiden van een onderzoek weinig bij aan helderheid op dit vlak. Ze schrijven: "Die moeilijk te beantwoorden vraag wordt de *probleemstelling* genoemd: de belangrijkste vraag waarop een onderzoeker antwoord moet geven" [cursivering van de auteurs] (Oost & Markenhof, 2011, p. 11-12). Zij suggereren hier dat de probleemstelling bestaat uit een *centrale* vraag, waarvan er bovendien maar één is. Ze worden daarin ondersteund door Van Keken (2006) waar hij de dwingende vraag stelt: "Steekt de probleemstelling zo in elkaar dat er als het ware vanzelfsprekend één vraag uit voortvloeit? [accentuering van de auteur]" (Van Keken, 2006, p. 22). Zoals in sectie 2 bleek verdient dit geen aanbeveling; de probleemstelling krijgt daardoor onherroepelijk een laag sturend vermogen. Verderop in hun boek komen Oost en Markenhof (2006) kennelijk zelf tot dit inzicht als ze plotseling stellen dat je met de probleemstelling onder meer beschikt over "...een precies en functioneel geformuleerde vraag, uitgewerkt in [een] gestructureerde reeks deelvragen" (Oost & Markenhof, 2011, p. 16).

In weer een ander boekwerk van Plooi (2008) lezen we: "De probleemstelling van het onderzoek is het antwoord op de 'waartoe'-vraag. De probleemstelling is een hoger liggende doelstelling in een vragende term, die uitgesplitst kan worden in een vraagstelling en overige doelstellingen" (Plooi, 2008, p. 43). Dit is een wartaal waar de lezer niet uitkomt.

Men kan tegenwerpen dat een student normaliter maar één boek over dit onderwerp gebruikt, zodat het met de verwarring wel mee zal vallen. Maar het wordt erger als een auteur zichzelf voortdurend tegenspreekt. Dit zien we bij een ander veel in het hbo gebruikt studieboek als dat van Verhoeven (2007). Vrij ver vooraan in haar boek

lezen we: “Na het bestuderen van dit hoofdstuk ben je in staat om een goede probleem- en doelstelling te formuleren ...” (Verhoeven, 2007, p. 68). Ervan afgezien dat de belofte dat door het lezen van een tekst iemand vaardigheden verwerft niet klopt, zegt de auteur hier dat een probleem- en doelstelling twee onderscheiden zaken zijn. Verderop stelt zij onder het label *probleemomschrijving* dat deze laatste bestaat uit “...de *doelstelling* voor het onderzoek en de *probleemstelling*, ofwel centrale vraagstelling. Dat is de hoofdvraag die met het onderzoek wordt beantwoord. Onder deze probleemstelling kan een aantal *deelvragen* vallen, ...[cursivering van de auteur]” (Verhoeven, 2007, p. 71). Hier blijkt dat voor de auteur het woord probleemstelling een synoniem is voor *vraagstelling*. Maar nog weer verderop komt de lezer opnieuw in verwarring waar ze vervolgt met: “... die [ze bedoelt de deelvragen van zojuist] de probleemstelling verduidelijken en een stap zijn in de richting van *onderzoeksvragen* die tijdens de analyse worden beantwoord” [cursief van de auteur] (Verhoeven, 2007, p. 71). Kortom, nu zijn de deelvragen plots geen onderdeel meer van de probleemstelling, maar verduidelijken ze die, respectievelijk zijn ze ‘een stap op weg naar onderzoeksvragen’.

Bovendien, geven de citaten hierboven aan dat voor de genoemde auteur doel- en probleemstelling twee verschillende zaken zijn, verder naar achteren in haar boek lezen we: “Het is allereerst belangrijk dat je de centrale vraagstelling en de doelstelling van je onderzoek (je probleemstelling dus) niet uit het oog verliest” (Verhoeven, 2007, p. 276). Nu is de doelstelling opeens weer een *onderdeel* van de probleemstelling, of is er zelfs *identiek* aan. Dit afhankelijk van de vraag of de auteur met de toevoeging ‘je probleemstelling dus’ doelde op de doelstelling of op de combinatie van doel- en vraagstelling.

De inhoud van het begrip doelstelling van de auteur wordt helemaal cryptisch als we kijken naar een eerder in haar boek gedane uitlating hierover: “Je probleem- en doelstelling zijn *doelvrij* [cursief van de auteur]. Dat wil zeggen dat je deze als onafhankelijk en objectieve onderzoeker hebt opgesteld, vrij van achterliggende doelen bij de opdrachtgever” (Verhoeven, 2007, p. 72). Dit is een bizarre zienswijze voor iemand die aan praktijkgericht onderzoek zegt te doen. Zoals gezegd is de allereerste en meest belangrijke stap in een dergelijk onderzoek nu juist een probleemanalyse om uit te vinden waaruit het handelingsprobleem waarmee de opdrachtgever zit, precies bestaat.

Behalve een volledige spraakverwarring illustreren de voorbeelden een rudimentaire invulling van het begrip probleemstelling. We missen niet alleen een systematische inzet van probleemanalyse, maar ook een logica die begrippen als probleem-, doel- en vraagstelling met elkaar verbindt tot een methodiek. De ernst hiervan kan niet licht

worden overschat. Behalve een sturende probleemstelling zijn er in de methodologie nauwelijks richtlijnen te vinden voor het beantwoorden van de vele vragen waarmee een onderzoeker, in dit geval de student, in deze beginfase zit. En of de gemiddelde docent/begeleider voldoende geëquipeerd is om deze student succesvol door deze fase te geleiden, valt te bezien. Het vergt een gedegen kennis van en vaardigheid in de methodologie (zie ook de epiloog). Kortom, met het geschetste verwarrende begrip-penapparaat moeten studenten het doen.

De conclusie uit deze tekstanalyses is dat de genoemde auteurs zich bezighouden met onderzoeksmethodologie zonder zelf een helder beeld te hebben van de probleemstelling, laat staan dat zij deze de vorm van een methodiek geven waaraan studenten en beginnende onderzoekers enige steun hebben. Integendeel, ze worden danig in de war gebracht, en lopen grote kans op een tuimeling in het zwarte gat waarover ik sprak, zoals menig begeleider van leeronderzoek tot zijn nadeel kan hebben ondervonden. Hiermee is ook het uitzicht op zinvolle resultaten al goeddeels verkeken.

Als een verwarrende behandeling van richtlijnen zoals hier geschetst zich zou voordoen bij 'hardere' methodologische vakken als multivariate analyse en statistiek dan zou dit velen ronduit perplex doen staan. Maar hier bij de probleemstelling hoor je er niemand over. Hierin kan de lezer een alarmerend signaal zien, waar gevreesd moet worden dat dwalingen en foutieve instructies op het vlak van probleemstelling een nog funestere uitwerking hebben op de voortgang en kwaliteit van onderzoek dan die op het gebied van data-analyse.

Hoe-kan vragen

Naast expliciete verwarring rondom de begrippen doel- en vraagstelling in de vorige sub sectie, gebeurt dit ook op een meer subtiele maar minstens zo schadelijke manier door het gebruik van 'onderzoeksvragen' van het hoe-kan type. Het gaat om vragen van de vorm: 'hoe kan ik Y oplossen?', of iets van dezelfde strekking, waarbij Y staat voor het op te lossen handelings-probleem. Op het eerste oog is er weinig mis met een formulering als deze. Integendeel: oplossing van het probleem in kwestie is juist het doel van de onderzoeker. Maar hoe-kan vragen hebben twee nadelen: (a) onduidelijk blijft wat het kennisprobleem is en (b) ze sturen niet.

- a. *Onduidelijk kennisprobleem*: Een hoe-kan vraag betreft de doelstelling van het onderzoek in plaats van de vraagstelling. Dat blijkt al uit het woord 'kan' in de woordconstructie hoe-kan. 'Kan' is een vervoeging van het werkwoord 'kunnen', en betreft dus het op te lossen *handelings*probleem. Deze 'vraagstelling' is eenvoudig de doelstelling gestoken in een ander jasje. Naast de vanzelfsprekendheid

schuilt het venijn van deze hoe-kan formulering in de suggestie die deze geeft van een vraagstelling (lees kennisprobleem), maar het is een doelstelling (handelingsprobleem). Daarmee blijft het *kennis*probleem onduidelijk.

Natuurlijk kan de onderzoeker de zaak 'redden' door deelvragen van het *kennistype* af te leiden. Maar juist dat zie je in de praktijk vrijwel nooit gebeuren. Zo werden in geen van de hierna in deze sub sectie te geven voorbeelden van hoe-kan vragen deelvragen geformuleerd. Ongetwijfeld is de zojuist genoemde vanzelfsprekendheid hiervoor verantwoordelijk. Kortom, we hebben hier andermaal een opmaat voor een tuimeling in het zwarte gat en voor mislukt onderzoek.

- b. *Gebrek aan sturing*: Een tweede groot nadeel van vragen van het hoe-kan type is dat ze geen enkele richting geven aan het onderzoek. Een voorbeeld: stel de doelstelling van een onderzoek luidt: 'bijdragen aan een meer duurzame bedrijfsvoering van de landbouw in Turkije'. Neem voorts aan dat de onderzoeker als vraagstelling formuleert: 'hoe kan de bedrijfsvoering van de landbouw in Turkije meer duurzaam worden gemaakt?' Hij kan dan weliswaar in de literatuur gaan zoeken naar inzichten in duurzame landbouw, en dat moet ook zeker gebeuren. Maar dit is niet alleen geen antwoord op de gestelde hoe-kan vraag, maar op de vraag 'wat is zoal bekend over duurzame landbouw?' Bovendien is deze vraag te weinig precies voor een efficiënt literatuuronderzoek. Welk soort bedrijven zijn bedoeld: akkerbouw, tuinbouw, veeteelt? En welke aspecten van duurzaamheid heeft de onderzoeker op het oog: biodiversiteit, gebruik van fossiele brandstof, minimale milieubelasting? Daarnaast missen we vooral sturing met het oog op *empirisch* onderzoek. Zo is het bijvoorbeeld duidelijk dat gegeven de genoemde doelstelling de onderzoeker erachter moet zien te komen hoe de Turkse landbouw er momenteel uitziet. Maar deze 'probleemstelling' geeft geen enkele aanwijzing wat de onderzoeker vervolgens moet gaan doen. Zo is bij benadering niet duidelijk welke bronnen hij moet gaan aanboren om aan de benodigde gegevens te komen, laat staan dat duidelijk is hoe hij deze moet ontsluiten. Alweer staat hij aan de rand van het zwarte gat.

Sturing wordt bijvoorbeeld verkregen als eerst wordt nagegaan welke informatie en inzichten zouden kunnen helpen bij het (doen van aanbevelingen voor het) creëren van een meer duurzame bedrijfsvoering in de Turkse landbouw. Dit zou bijvoorbeeld kunnen zijn informatie over en inzicht in wat Turkse agrariërs al wel en nog niet weten van duurzame productie (kennis), hoe zij ertegenover staan (houding), en wat zij qua duurzame productie al dan niet in praktijk brengen (gedrag). Op basis hiervan formuleert hij een drietal centrale vragen. (1) Wat weten Turkse agrariërs van duurzame productie in de landbouw? (2) Hoe staan zij ertegenover? (3) Wat brengen zij daarvan al in praktijk? Deze onderzoeksvragen zeggen al veel over wat de onderzoeker moet gaan doen. Bijvoorbeeld door middel van interviews nagaan wat landbouwers weten van duurzame productie (vraag 1, kennis) en hoe zij ertegenover staan

(vraag 2, houding). En via observaties op de boerenbedrijven nagaan wat zij er daadwerkelijk van in praktijk brengen (vraag 3, gedrag). Door vervolgens uit elk van de drie onderzoeksvragen meerdere deelvragen af te leiden, kan nog (veel) meer sturing ontstaan. We formuleren bijvoorbeeld deelvragen over diverse vormen en aspecten van duurzaamheid. Op die manier kan zelfs duidelijk worden wat voor soort vragen de onderzoeker tijdens de interviews moet stellen aan respondenten, respectievelijk waarop hij of zij precies moet letten bij het observeren. Voor meer informatie over deze kwestie zie: Verschuren, 2011, hoofdstuk 4.

Ondanks de bezwaren die aan onderzoeksvragen van het hoe-kan type kleven, worden ze zeer veel gebezigd, en soms zelfs in methodologische boekwerken gepropageerd. Zo formuleren Baarda & De Goede (2001) als voorbeeld van een vraagstelling: “Hoe kan ik het aantal verkeersongelukken op kruispunten met als oorzaak het rijden door rood licht verminderen?” (Baarda & De Goede, 2001, p. 30). En bij Boeije (2005) lezen we: “Om met onderzoek een bijdrage te leveren aan de oplossing van problemen, moeten onderzoekers ‘hoe-kan-het-vragen’ stellen” (Boeije, 2005, p. 45). Ook Plooi (2008) bewijst onderzoekers en de onderzoeksmethodologie geen dienst met voorbeelden als: “Hoe kan de binding tussen een bedrijf en haar interim medewerkers verbeterd worden?” en “Hoe kan een HR-service center bijdragen aan de implementatie van competentie management?” (Plooi, 2008, p. 43).

Een verdeckte vorm van een hoe-kan formulering hanteert Van Keken (2006), als hij schrijft: “op welke wijze zijn beeldende middelen in te zetten voor de-escalatie van agressie bij kinderen in het speciaal onderwijs?” (Van Keken, 2006, p. 51). Deze vraag is bovendien suggestief; dat de beoogde middelen in te zetten zijn moet eerst nog blijken. Een andere verdeckte manier van hoe-kan vragen stellen is: “Welke tot nu toe niet gebruikte maatregelen kunnen we bedenken als we ons baseren op de eerder gegeven verklaringen van spijbelen?” (Swanborn, 2002, p. 63).

Onjuiste aansturing van praktijkgericht onderzoek

De auteurs van de hiervoor besproken leerboeken zeggen vrijwel allemaal expliciet te mikken op het *praktijkgerichte* type onderzoek, maar trekken daaruit geen consequenties. Dit gelet op een vrijblijvendheid van de onderzoeker waar zij van uitgaan en die zij niet zelden zelfs aanmoedigen. Je ziet dit bijvoorbeeld aan de titels die de auteurs meegeven aan de hoofdstukken en paragrafen van hun leerboeken. Zo draagt een van de hoofdstukken in het boek van Van Keken (2006) de titel: “Manieren om aan een probleemstelling te komen” (Van Keken, 2006, p. 28). Een dergelijke titel is verwarrend in een boek dat gaat over de methodologie van praktijkgericht on-

derzoek, waar per definitie (van het begrip praktijkgericht onderzoek) sprake is van een op te lossen handelingsprobleem (zie ook Vennix & Rouwette, 2009; Verschuren, 2012). Ook bij Oost en Markenhof (2011) komen we dit euvel tegen, waar we lezen: "...de uitwerking van de relevantie [van het onderzoek] die als verantwoording is geschreven" (Oost & Markenhof, 2011, p. 16). In een praktijkgericht onderzoek start je normaliter met een handelingsprobleem zoals ter oplossing neergelegd in de doelstelling. Vervolgens vertaal je deze doelstelling in een vraagstelling ofwel kennisprobleem. De genoemde auteurs, en met hen vele anderen (zie ook hierna), keren dit om; zij starten met een kennisprobleem (vraagstelling) en geven daar vervolgens (achteraf) een verantwoording voor.

Ook bij een veel gebruikt boek van Baarda & De Goede (2001) zien we deze vrijblijvendheid. Ze schrijven: "Met het onderzoeksdoel wordt de relevantie van het onderzoek aangegeven" (Baarda & De Goede, 2001, p. 24). Ook zij zien een doelstelling kennelijk als de (maatschappelijke of praktische) relevantie van het onderzoek, dat wil zeggen als een rechtvaardiging *achteraf* van het gekozen kennisprobleem. Dit wordt bevestigd als ze verderop schrijven: "Met het onderzoeksdoel wordt de relevantie van het onderzoek aangegeven" (Baarda & De Goede, 2001, p. 24). Dit is precies wat er gebeurt in een *theoriegericht* onderzoek, te weten het vermelden van de vraagstelling, om vervolgens aan te geven waarvoor de te produceren antwoorden (lees kennis) nuttig of relevant zouden kunnen zijn. Kortom, de genoemde auteurs kiezen onbewust, en wellicht ook ongewild, voor een theoriegericht onderzoek. Dit terwijl ook zij zich in hun boek bekennen tot het praktijkgerichte onderzoek waar ze schrijven: "Het *Basisboek Methoden en Technieken* is dan ook vooral geschreven voor studenten aan instellingen voor hoger onderwijs [zij bedoelen het hoger *beroepsonderwijs*]" (Baarda & De Goede, 2001, p. 6).

Verdacht in dit opzicht zijn tot slot ook de instructies die Verhoeven (2007) geeft, waar zij de doelstelling beschouwt als een afgeleide van de vraagstelling, in plaats van andersom (zie sectie 2). Niet alleen worden in haar boek eerst onderzoeksvragen (p. 70-76) en daarna pas de doelstelling behandeld (p. 76-77). Ook blijkt deze funeste omkering van volgorde waar we lezen: "Het belangrijkste uitgangspunt bij het maken van een onderzoeksplan is je vraag- en doelstelling" (Verhoeven, 2007, p. 84). Als je van mening bent dat de vraagstelling moet worden afgeleid uit de doelstelling, dan formuleer je toch al gauw: doel- en vraagstelling, in die volgorde.

Gegeven de geschetste situatie verbaast het niet dat in de genoemde leerboeken ook het woord probleemanalyse minimaal voorkomt, laat staan dat het een gedegen behandeling krijgt. Dit terwijl deze toch het fundament is van een probleemstelling, en daarmee van het onderzoek. Soms wordt de complexiteit van een op te lossen han-

delingsprobleem zelfs gebagatelliseerd. Zo formuleert Van Keken (2006) de volgende raadgeving aan onderzoekers: “Zie het praktijkprobleem als aanleiding” (Van Keken, 2006, p. 11). Dit is wel een erg laconieke formulering van een handelingsprobleem. Evenmin hoopgevend is in dit opzicht zijn vraag aan een denkbeeldige student: “Heb je lang genoeg doorggevraagd om tot de kern van het probleem te komen?” (Van Keken, 2006, p. 21). Dit is bepaald naïef te noemen. Alsof opdrachtgevers/-probleemhebbers normaliter scherp hebben wat het op te lossen handelingsprobleem precies is, en onmiddellijk in staat en/of bereid zijn tot een heldere en precieze verwoording ervan ten overstaan van een onderzoeker, zodat je hen er maar naar hoeft te vragen. Dat inzicht en vermogen, en/of die bereidheid hebben zij nu juist meestal niet (Vennix & Rouwette, 2009; Rouwette & Franco, 2015). Zie voorts de epiloog, alsook Verschuren, 2008 en 2011.

De geschetste vrijblijvendheid is funest voor het leren doen van praktijkgericht onderzoek. Deze gaat volledig voorbij aan het verreweg meest bepalende en ook moeilijkste onderdeel ervan, de keuze en definiëring van een op te lossen handelingsprobleem door middel van probleemanalyse (zie ook Verschuren, 2013 en 2015).

Epiloog

Twee kwesties resteren: wat zijn de consequenties van de besproken problematiek voor (a) het onderwijs en (b) het sociaalwetenschappelijk onderzoek. Deze kwesties worden hierna besproken.

- a. Onderwijs: De tekstanalyses in sectie 3 betekenen niet dat het probleem zich beperkt tot het hbo-onderwijs, al speelt het hier wel extra vanwege een uitgesproken oriëntatie op het praktijkgerichte type onderzoek. Ook in sociale, beleids- en managementfaculteiten van universiteiten doet het zich volop voor. De genoemde analyses zijn dan ook slechts exemplarisch bedoeld. Ze indiceren een algemeen voorkomende vergaande onwetendheid en nalatigheid aangaande het fenomeen probleemstelling, en de consequenties die deze hebben voor sociaalwetenschappelijk onderzoek (zie hierna).

Het probleem wordt niet opgelost door studenten nog meer vakken Methoden van Onderzoek en Statistiek en nog meer uren per vak te laten volgen, al zou dit hun niveau van onderzoekcompetenties zeker ten goede komen. Als je een student de basics van onderzoek wilt leren, leer hem dan een adequaat sturende probleemstelling te

maken naar het model zoals hier uitgewerkt, inclusief het uitvoeren van een gedegen probleemanalyse. Deze vaardigheid dient dan ook onderdeel te zijn van het onderwijs dat is gericht op het vak van onderzoeker (Verschuren, 2013 en 2015).

Hierbij is een waarschuwing op zijn plaats. De geschetste methodiek van probleemstelling mag er vanzelfsprekend en gemakkelijk uitzien, de schijn bedriegt. Achter veel van de ideeën en begrippen in sectie 2 schuilen diverse methodologische details, argumentaties, redeneringen, procedures, hulpmiddelen, instructies, stappenplannen en uitgewerkte methodieken. Het betreft hier kortom een complexe materie waar meer aan vastzit dan soms gedacht. Gedegen kennis van en training in deze materie zijn niet alleen nodig wil de docent in staat zijn om de problemen van studenten op dit vlak snel te doorzien en hun project op doeltreffende wijze bij te sturen. Ook is het een voorwaarde om deze methodiek van probleemstelling succesvol op studenten te kunnen overdragen.

b. Onderzoek: De aangekaarte problematiek staat niet op zichzelf maar is onderdeel van een alomtegenwoordig probleem. Dit is een wijdverbreide neiging van mensen om aan de oplossing van een probleem te beginnen voordat duidelijk is wat het probleem precies is (Vennix, 1996; Vennix & Rouwette, 2009; Rouwette & Franco, 2015; Verschuren, 2008 en 2011). In de probleemstelling voor een onderzoek speelt dit mechanisme dubbelop: (a) bij het op te lossen handelingsprobleem en (b) bij het kennisprobleem. Het is zeker zo dat ervaren onderzoekers wegens vinden om zonder een noemenswaardige methodiek van probleemstelling tot acceptabele resultaten te komen. Maar dit betekent allerm minst dat deze methodiek hier gemist kan worden. Deze helpt hen niet alleen problemen te voorkomen of reduceren die zich in de beginfase van elk praktijkgericht onderzoek wel voordoen, zoals in contacten met opdrachtgevers. Vooral valt te verwachten dat deze de voortvarendheid van de uitvoering van hun onderzoek en de kwaliteit van de resultaten die dit oplevert, zal verhogen (zie figuur 1). Eerder schreef ik in dit verband: “Er is geen ontkomen aan de conclusie dat de opbrengst van sociaalwetenschappelijk onderzoek een fractie is van wat mogelijk is werd het vak van onderzoeker serieus genomen” (Verschuren, 2017; introductie). Gebrek aan kennis en gebruik van een methodiek van probleemstelling vormde een van mijn belangrijkste redenen voor deze uitspraak. Als opleiders van jonge academici en toekomstige onderzoekers kunnen instellingen voor hoger onderwijs zich niet onttrekken aan hun verantwoordelijkheid in dezen.

Referenties

- Baarda, D.B. & Goede, M.P.M. de (2001). *Basisboek: handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwantitatief onderzoek*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Babbie, E. (2007). *The Practice of Social Research*. Belmont: Wadsworth.
- Bleijenbergh, I., Korzilius, H., & Vennix, J. (2009). *Voer voor methodologen. Een liber amicorum voor Piet Verschuren*. Den Haag: Lemma.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Amsterdam: Boom.
- Keken, H. van (2006). *Voor het onderzoek. Het formuleren van de probleemstelling*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Oost, H. & Markenhof, A. (2011). *Een onderzoek voorbereiden*. Amersfoort: Thieme-Meulenhoff.
- Plooi, F. (2008). *Onderzoek doen. Een praktische handleiding in onderzoeksvaardigheden*. Prentice Hall: Pearson.
- Rouwette, A.J.A. & Franco, L.A. (2015). *Messy problems: Practical interventions for working through complexity, uncertainty and conflict*. Nijmegen: Radboud University.
- Segers, J. (1999). *Sociologische onderzoeksmethoden*. Assen/Amsterdam: Van Gorcum.
- Swanborn, P. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Vennix, J. (1996). *Group Model Building. Facilitating Team Learning Using Systems Dynamics*. New York: John Wiley and Sons.
- Vennix, J & Rouwette, E. (2009). Methodologie van praktijkgericht onderzoek: de 'vergeten' praktijksituatie. In: Bleijenbergh, I, Korzilius, H., & Vennix, J. (2009). *Voer voor methodologen. Een liber amicorum voor Piet Verschuren*. Den Haag: Lemma.
- Verhoeven, N. (2007). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Amsterdam: Boom Onderwijs.
- Verschuren, P. (2008). *Probleemanalyse in organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2011). *De probleemstelling voor een onderzoek*. Houten/Antwerpen: Het Spectrum.
- Verschuren, P. (2012). Praktijkgericht onderzoek door hbo-instellingen: diversiteit, wetenschappelijkheid en complexiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30, 93-112.
- Verschuren, P. (2013). Methodenonderwijs in de menswetenschappen aan Nederlandse universiteiten: van deficiënties naar een verbeterde opzet. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 31(3), 123-138.
- Verschuren, P. (2015). Probleemanalyse en diagnose: hoekstenen van praktijkgericht onderzoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 33(1), 20-33.
- Verschuren, P. (2017). *Kernthema's in de methodologie; op weg naar beter onderzoek*. Amsterdam: Amsterdam University Press. (Verschijnt in de loop van 2017).
- Verschuren, P & Doorewaard, H. (2015). *Het ontwerpen van en onderzoek*. Amsterdam: Boom/Lemma.