

# Opvattingen over 'Goed Onderzoek' van Docenten in het Hoger Onderwijs

---

**Didi Griffioen, Bart Roosenboom & Uulkje de Jong**

**Samenvatting:** De opvattingen van docenten over 'goed onderzoek' spelen een belangrijke rol bij de dagelijkse vormgeving van de hogeschool en universiteit. En wanneer docenten ook werken als onderzoekers, beïnvloeden ze ook in die context wat beschouwd wordt als 'goed onderzoek'. Eerder onderzoek richtte zich óf op opvattingen van docenten over onderzoek, óf op criteria voor goed onderzoek. In een focusgroep- en interview studie exploreert deze studie de combinatie door de opvattingen over 'goed onderzoek' van docenten te onderzoeken. Het gaat hierbij om docenten uit hogescholen en docenten uit universiteiten. De resultaten laten zien dat de opvattingen van docenten in beide type instellingen te beschrijven zijn in zes thema's over 'goed onderzoek'. De verschillen tussen docenten in hogeschool en universiteit blijken beperkt. De gecombineerde opvattingen van beide groepen geven een meer volledig overzicht van hoe docenten in het Nederlandse hoger onderwijs redeneren over 'goed onderzoek'. Dit totaalbeeld kan de basis vormen voor context-specifieke debatten over de implementatie van onderzoek in het curriculum, de toetsing van onderzoek in het onderwijs, en in vervolgstudies naar onderzoeksopvattingen van docenten.

**Kernwoorden:** hoger onderwijs, opvattingen over onderzoek, academici, docenten, kwalitatief onderzoek

**Auteurs:** Didi M.E. Griffioen, Stafdienst Onderwijs en Onderzoek, Hogeschool van Amsterdam, D.M.E.Griffioen@hva.nl

Bart H.W. Roosenboom, Fontys Educatief Centrum, Fontys Hogescholen

Uulkje de Jong, Masters of Education, Hogeschool van Amsterdam

## Inleiding

De opvattingen van docenten over goed onderzoek zijn van belang voor de dagelijkse praktijk. Docenten in het hoger onderwijs vormen de poortwachters bepalen wat toekomstig hoogopgeleide professionals leren over onderzoek. Docenten beïnvloeden de vormgeving en inhoud van het onderwijs op basis van hun eigen (impliciete) opvattingen over onderwijs (Norton, Richardson, Hartley, Newstead, & Mayes,

2005), onderzoek (Schouteden, Verburgh, & Elen, 2014; Webster, Pepper, & Jenkins, 2000) en de integratie van onderzoek in onderwijs (Brew, 2012; Schouteden et al., 2014). En wanneer docenten ook werken als onderzoekers, beïnvloeden ze ook in die context wat beschouwd wordt als 'goed onderzoek', via de vormgeving van de eigen onderzoeksactiviteiten, maar ook via reviews op artikelen, boeken en subsidievoorstellen (Lamont, 2009). Daarnaast beïnvloeden onderzoeksopvattingen van docenten de manier waarop een hoger onderwijsorganisatie is vormgegeven, zoals het al dan niet samengaan van onderwijstaken, onderzoekstaken, managementtaken en (soms) werken in de beroepspraktijk (De Goede & Hessels, 2014). Daarmee geven docenten mede op basis van hun onderzoeksopvattingen vorm aan hun instelling voor hoger onderwijs.

In het Nederlandse hoger onderwijssysteem gaat het hierbij om universiteit én hogeschool. Aan het begin van de 21<sup>e</sup> eeuw maakten nieuwe onderzoeksactiviteiten de hogescholen een speler in het onderzoeksdomein (Griffioen, 2013). Hogescholen positioneren zichzelf daarbinnen via praktijkgericht onderzoek en het opleiden van 'onderzoekende professionals'. De universiteiten karakteriseren zichzelf door fundamenteel onderzoek en het scholen van 'professionele onderzoekers' (Griffioen, 2011). Dergelijke verschillen worden veelal in lijn gezien met de verschillen tussen Mode 1 (theoriegericht) en Mode 2 (praktijkgericht) onderzoek (Gibbons et al., 1994). Het blijft echter de vraag wat de opvattingen van docenten zijn over goed onderzoek. Eerdere studies naar onderzoeksopvattingen gaan meestal over universitair docenten (een uitzondering daarop is Schouteden et al., 2014), waardoor eventuele verschillen niet zichtbaar zijn. Ook de richting die door dergelijke opvattingen gegeven wordt aan de vormgeving van universiteit en hogeschool blijft daarmee vooralsnog onduidelijk. Verder zijn er drie tradities te onderscheiden in het onderzoek naar onderzoeksopvattingen. Dit onderzoek brengt deze drie tradities samen door te bevragen op hun percepties van 'goed onderzoek'.

In de volgende paragraaf worden eerst deze drie tradities uiteengezet, waarna de onderzoeksopzet verder toegelicht wordt.

## Resultaten uit eerder onderzoek: Drie onderzoekstradities

Dit onderzoek staat in de traditie van drie verschillende, maar ook gerelateerde onderzoekstradities. Dit zijn studies die onderzoek doen naar opvattingen over: a) de aard van onderzoek; b) de beoordeling van onderzoekskwaliteit, en c) het beoordelen van onderzoekswerk van studenten en onderzoekers. Elk van deze onderzoekstradities wordt hierna beschreven en in het vervolg van het artikel gebruikt om de resultaten van de huidige studie te kunnen karakteriseren.

De eerste traditie onderzoekt opvattingen over de aard van onderzoek be vraagt wat onderzoek als zodanig is. De gevonden typologieën worden in verschillende studies op drie manieren gekarakteriseerd. Ten eerste door *hoedanigheden* van onderzoek, zoals bijvoorbeeld technische attributen (methoden, problemen); creatief en innovatief, van gebaseerd op nieuwe kennis via een innovatieve aanpak (Kiley & Mullins, 2005; Pitcher & Åkerlind, 2009), of aan de hand van de (omvang van de) ruimte of werkveld wat het wil beïnvloeden (Pitcher & Åkerlind, 2009; Prosser, Martin, Trigwell, Ramsden, & Middleton, 2008). De tweede karakterisering is via de *activiteiten* die onderdeel uitmaken van onderzoek, zoals bijvoorbeeld het verzamelen van informatie; het ontdekken van iets ('waarheid' bij Meyer et al., 2005), of leren en ontwikkelen van ideeën, het exploreren van ideeën van anderen of uit onderzoek, en het ontdekken of oplossen van problemen (Levy & Petrulis, 2012; Meyer, Shanahan, & Laugksch, 2005). Als derde karakterisering speelt de *positie van de onderzoeker* in het onderzoekswerk een rol bij de perceptie op onderzoek (Åkerlind, 2008; Brew, 2001; Schouteden et al., 2014). Studies naar opvattingen in Vlaamse (Schouteden et al., 2014) en discourse van onderzoek onder docenten in Nederlandse hogescholen (Griffioen & De Jong, 2015) resulteerden in een combinatie van deze kenmerken.

De tweede onderzoekstraditie beschouwt criteria voor 'goed onderzoek' als onderdeel van criteria voor de beoordeling van onderzoekskwaliteit in lokale of (inter)nationale kwaliteitszorgsystemen. Deze onderzoekstraditie heeft vooral de intentie om het beste *systeem* van onderzoeksindicatoren te definiëren om daarmee onderzoeksuitkomsten, efficiency en effectiviteit van onderzoeksgroepen, instellingen of landen te kunnen vergelijken. Hiervoor wordt o.a. onderzoek gedaan naar opvattingen over criteria relevant voor het meten van de kwaliteit van onderzoek. Veelal wordt er hierbij gewerkt onder labels als: '*research quality control*' (Albert, Laberge, & McGuire, 2012; Ochsner, Hug, & Daniel, 2012), '*research evaluation*' (Hemlin, 1993), of '*scintometrics*' (Donovan, 2007) wat bij voorkeur resulteert in kwantificeerbare eenheden, maar ook in enkele kwalitatieve studies (Hemlin & Montgomery, 1990). De resulta-

ten van deze onderzoekstraditie laten vooral criteria voor onderzoekskwaliteit zien van een meer geaggregeerd niveau, gerelateerd aan het systeem van onderzoek of de context waarin het onderzoek plaatsheeft.

De derde onderzoekstraditie in relatie tot opvattingen van 'goed onderzoek' beschouwt het perspectief van het examineren van onderzoekswerk door studenten in scripties, van collega's in peer reviews en in de context van aanvragen voor onderzoeksubsidies. Webster, Pepper en Jenkins (2000) vonden negen criteria die het vaakst toegepast worden in de beoordeling van onderzoek door bachelorstudenten: a) helder probleem en vragen, b) een heldere disciplinaire context, c) passende onderzoeksmethoden, d) aangetoonde vaardigheid om materiaal te analyseren, e) bewijs van kritisch denken, f) conclusies gebaseerd op bewijs en materiaal, g) heldere en coherente argumentatie, h) helder en bondig schrift, en i) juist geciteerde bronnen. Deze resultaten van worden bevestigd door verscheidene andere studies waarin opvattingen over de criteria voor het beoordelen van onderzoekswerk onderzocht zijn, zoals over werk van studenten in het voortgezet onderwijs, bachelor onderwijs, masteronderwijs, in PhD dissertaties en onderzoek door academici (Bourke & Holbrook, 2013; Hand & Clewes, 2000; Hemlin, 1993; Kiley & Mullins, 2005; Stokking, Van der Schaaf, Jaspers, & Erkens, 2004). Sommige studies (Hand & Clewes, 2000; Webster et al., 2000) laten zien dat criteria niet altijd consistent worden toegepast, of van situatie tot situatie van even groot belang worden geacht, zelfs niet als deze worden toegepast op een enkele groep studenten.

Samenvattend combineren de drie onderzoekstradities vier typen van onderzoeks-criteria: a) hoedanigheden van het onderzoek; b) activiteiten in het onderzoek, c) de karakteristieken of positie van de onderzoeker, en d) de kenmerken van de context of het systeem waarin het onderzoek plaatsvindt.

## Methode

### Onderzoeksvraag

Welke criteria hanteren docenten in hogeschool en universiteit om 'goed onderzoek' te onderscheiden van 'niet-goed onderzoek'?

## Steekproef

Twee groepen docenten maken deel uit van deze studie: a) docenten uit de hogeschool ( $N_h=25$ ), die eerder participeerden in een survey studie en gevraagd zijn voor vervolgonderzoek, en b) universitair docenten uit de universiteit ( $N_u=20$ ), die verzameld zijn via een sneeuwbal methode (Westerkamp & Van Veen, 2008). Van alle docenten was 58% man, 60% had meer dan 5 jaar lesgeefervaring, 53% had ook onderzoekstaken, 51% kwam uit de sociale wetenschap (of professie), en 42% kwam uit de natuurwetenschap (of professie). De grootste groep heeft een masteropleiding als hoogst voltooide studie (60%), 20% heeft een doctoraat voltooid en 20% heeft een bachelor diploma.

## Data verzameling

De dataverzameling is gedaan in een pragmatisch design (Maxwell, 2013). De hogeschooldocenten hebben deelgenomen aan focusgroepsessies (5 sessies met elk 4-8 deelnemers). Met universitair docenten zijn individuele interviews uitgevoerd. Alle sessies zijn opgenomen op audio en *ad verbatim* getranscribeerd.

Zowel de interviews als de focusgroepen hadden een vergelijkbare open aanpak. Aan het begin van elke sessie werd aan de deelnemers gevraagd een voorbeeld te bedenken van 'goed onderzoek' en een voorbeeld van 'niet-goed onderzoek' (in plaats van 'slecht onderzoek' conform Kiley & Mullins, 2005), waarna de voorbeelden besproken werden. Bij verzadiging werden de sessies afgerond.

## Analyse

Er is een thematische analyse uitgevoerd in drie in drie stappen (Edmondson, 1999) gebruikmakend van Atlas.ti7: 1) *in vivo* labelen van alle genoemde argumenten voor goed en niet-goed onderzoek van de individuele deelnemers; 2) thematisch groeperen en classificeren van de codes; 3) het toepassen van het classificatiesysteem op beide typen transcripten, nadat de codes uitvoerig doorgesproken en getest zijn. De tweede codeerder heeft tot slot 10% van elk transcript zelfstandig gecodeerd, wat resulteerde in een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Cohen's Kappa) van .90.

## Resultaten

De codering van de argumenten voor 'goed onderzoek' laat zien dat de docenten zes thema's hanteren, welke elk bestaan uit twee of meer onderliggende subthema's en bijbehorende criteria. Tabel 1 toont alle thema's, subthema's en criteria in volgorde van prominentie.

### Thema A: Het onderzoeksontwerp

De resultaten laten zien dat in de opvatting over 'goed onderzoek' van elke docent argumenten een rol spelen over het onderzoeksontwerp. Twee subthema's konden hierin worden onderscheiden: a) de theoretische achtergrond en onderzoeksvragen; en b) het methodisch en technisch ontwerp van het onderzoek.

Ten aanzien van het eerste subthema werd een aantal criteria gevonden: onderzoeksvragen, subvragen en hypothesen dienen goed geformuleerd en helder afgebakend te worden; onderzoekers moeten zich bewust zijn van eerder onderzoek en andere literatuur over het betreffende onderwerp; alle (theoretische) concepten die in het onderzoek gebruikt worden horen vooraf gedefinieerd te worden; en onderzoekers horen hun onderzoek niet te baseren op ongefundeerde persoonlijke aannames en vooroordelen. Zoals een docent uitlegt (resp<sub>u</sub> 8):

*'Een goede voorbereiding is dat je weet wat eerder is gedaan en hoe jouw onderzoeksvraag past in die context. Als je jezelf niet bewust bent van wat eerder is gedaan, dan zal je of opnieuw het wiel uitvinden, of je onderzoekt iets dat onzinnig is omdat eerder onderzoek al heeft laten zien dat het onmogelijk is. Dan verspil je tijd en geld.'*

Over het methodisch of technisch design van het onderzoek geven de meeste docenten aan dat de onderzoeksmethoden passend moeten zijn voor de onderzoeksvraag die bestudeerd wordt of de hypothesen die getest worden. Dit hangt samen met dat de gekozen methoden solide, betrouwbaar en valide dienen te zijn, maar werd evenwel regelmatig apart benoemd. Criteria die verder meer dan eens genoemd werden waren: omvang en representativiteit van het sample of de data, geschiktheid van statistische technieken, een goed experimenteel design, het gebruik van meerdere onderzoeksmethoden (triangulatie), het gebruik van een kwalitatief of kwantitatief ontwerp, onderzoek systematisch, cyclisch en continu uitvoeren, het gebruiken van een methode die zelfs de meest sceptische lezers kan overtuigen, de context in beschouwing nemen.

**Tabel 1.** Overzicht van de thema's en onderliggende criteria van de docent-opvattingen over 'goed onderzoek'.

Thema's & Subthema's	Criteria	Hogeschool	Universiteit
A) Onderzoeksontwerp			
Theoretische achtergrond en onderzoeksvragen	Goed geformuleerde onderzoeksvragen, subvragen en hypothesen	✓✓	✓✓
	Bewust van eerder onderzoek	✓✓	✓✓
	Goed gedefinieerde concepten	✓	✓
	Niet gebaseerd op ongefundeerde persoonlijke aannames/vooroordelen	✓	✓
Methodisch en technisch ontwerp	Geschikte onderzoeksmethode voor de onderzoeksvraag	✓✓	✓✓
	Betrouwbare en valide methoden	✓✓	✓✓
	Discipline-specifieke methoden	✓	✓
	Bewust van de voors en tegens van de methode	✓	✓
	Student-onderzoek: uitvoerbare planning	✓	✓
B) Kwaliteit van het eindproduct			
Stijl en vorm	Schrijfstijl, structuur & samenhang	✓✓	✓
	Publiceerbaar artikel	✗	✓✓
Inhoud	Antwoord op de onderzoeksvraag	✓✓	✓✓
	Biedt nieuwe inzichten	✓	✓✓
	Aanbevelingen	✓	✓
	Overtuigend verhaal	✗	✓
	Verschillende perspectieven op de resultaten	✓	✓
Argumentatie & onderbouwing	Conclusies gebaseerd op de resultaten	✓	✓✓
	Argumenten ondersteund door de juiste bronnen	✓	✓
	Geldige en toepasselijke argumenten	✓	✓
Transparantie & verantwoording	Transparantie over de genomen stappen	✓✓	✓✓
	Herhaalbaar	✓✓	✓✓
	Openheid over de gemaakte keuzes	✓	✓
	Transparante argumentatie	✓	✓
	Zichtbare resultaten	✓	✓
C) Uitvoering van het onderzoek			
Correcte uitvoering	Correcte uitvoering van alle fases van een onderzoek	✓✓	✓✓
	Geen manipulatie	✓	✓✓

Opvattingen over 'Goed Onderzoek' van Docenten in het Hoger Onderwijs

Thema's & Subthema's	Criteria	Hogeschool	Universiteit
Grondige uitvoering	Geen 'quick and dirty research'	✓✓	✓
	Geen lui onderzoek	✗	✓
Omgang met onze-kerheid	Proactief keuzes maken	✓	✗
D) Waarde van het onderzoek (uitkomst-gerelateerd)			
Bruikbaarheidswaarde	Toepasbaar of bruikbaar resultaat	✓✓	✗
	Waardevol voor bedrijf, organisatie of maatschappij	✓	✗
	Waardevol voor onderwijs/lesgeven	✓	✗
	Waardevol voor de carrière van de student-onderzoeker zelf	✓	✗
Wetenschappelijke waarde	Waardevolle bijdrage aan wetenschappelijk veld	✗	✓✓
	Brengt dingen in beweging	✗	✓
E) Onderzoeker-gerelateerde criteria			
Kwaliteit van de onderzoeker	Kennis van de onderzoeker	✓	✓✓
	Communicatie- en samenwerkingsvaardigheden	✓	✓
	Intelligentie van de onderzoeker	✓	✓
	Vaardigheid om verschillende perspectieven te hanteren	✓	✗
	Aard van de onderzoeker	✓	✗
	Creatief vermogen	✗	✓
Positie van de onderzoeker	Onafhankelijk denken en handelen	✓	✓
	Persoonlijke betrokkenheid bij het onderwerp	✓	✓
	Positionering ten opzichte van de opdrachtgever	✓	✗
	Bewustzijn van financiers van het onderzoek	✗	✓
F) Het onderzoeksonderwerp en de oorsprong daarvan			
Oorsprong van onderwerp	Probleem geformuleerd door bedrijven	✓	✗
	Onderwerp aangedragen door docenten	✓	✗
	Onderwerp uit interesse van student	✓	✗
	Financiering van het onderzoek	✗	✓
Relevantie van onderwerp	Sociale relevantie	✓	✓
	Wetenschappelijke relevantie	✗	✓✓

✓ criterium is genoemd; ✓✓ criterium is genoemd in meer dan de helft van de sessies; ✗ criterium is niet genoemd.



## Thema B: De kwaliteit van het eindproduct

Nagenoeg alle docenten hebben duidelijk gemaakt dat ze het eindproduct van het onderzoek in beschouwing nemen als ze het onderscheid tussen goed en niet-goed onderzoek maken. Het gaat hierbij om de interne kwaliteit van het product zelf, de functionaliteit van het product voor anderen zagen docenten als losstaand (zie thema D). Ten aanzien van het eerste subthema 'stijl en vorm', gaven veel docenten aan dat een goed onderzoeksrapport goed gestructureerd is, samenhang heeft, geen spelings- of grammaticale fouten heeft, en begrijpelijk is geschreven. Een docent (resp<sub>u</sub> 13) legt uit:

*'Het gaat allemaal om overtuigen [van de lezer]. Als je op zich een goed onderzoek hebt gedaan, maar je rapporteert het slecht, dan denken mensen: "Ik begrijp dat het misschien relevant is, maar ik kan het artikel niet lezen, het is zo slecht geschreven". Dan leggen lezers het artikel weg en is [het werk] verloren.'*

Verder geven sommige universitair docenten aan dat artikelen die in peer-reviewed tijdschriften zijn gepubliceerd vaak goed onderzoek zijn, omdat het voortraject ervoor zorgt dat het een bepaalde kwaliteit heeft.

Ten aanzien van het tweede subthema leggen de meeste docenten ( $N_u = 20$ ;  $N_h = 20$ ) uit hoe ze de kwaliteit van het onderzoek bepalen op basis van de inhoud van het eindproduct. Een universitair docent (Resp<sub>u</sub> 5) legt uit dat 'goed onderzoek alle informatie geeft om te kunnen bepalen of het betrouwbaar onderzoek is'. De docenten gaan er vanuit dat een goed eindproduct een antwoord op de onderzoeksvraag, aanbevelingen, een goed verhaal en verschillende perspectieven op de resultaten hoort te bevatten. De meeste universitair docenten argumenteren dat goede onderzoeksartikelen nieuwe inzichten horen te bevatten. Verschillende hogeschooldocenten gaan er vanuit dat een onderzoeksrapport op maat gemaakt hoort te zijn voor de organisatie waar het onderzoek voor is uitgevoerd, en bruikbare aanbevelingen hoort te bevatten.

Verschillende docenten, veelal uit de hogeschool, noemden drie argumenten bij het subthema 'argumentatie en onderbouwing' van het eindproduct: de conclusies zijn gebaseerd op de resultaten, de argumenten zijn gebaseerd op juiste bronnen en de argumenten zijn geldig en toepasselijk. Verschillende universitair docenten gaven aan dat niet-goed onderzoek vaak conclusies bevat die té algemeen of té verstrekkend zijn in vergelijking tot de onderzoeksresultaten.

Tot slot gaven de meeste docenten ( $N_h = 18$ ,  $N_u = 16$ ) aan dat 'transparantie' een voorwaarde is voor goed onderzoek en zowel de stappen die genomen zijn in het onderzoek

hoort te omvatten, als ook openheid moet geven over de keuzes die de onderzoeker gemaakt heeft. Een docent (resp<sub>h</sub> 1, sessie 2) vindt dit belangrijk voor replicatie: *'Het belangrijkste is om de verschillende keuzes die gemaakt zijn te verantwoorden, maar wat die keuzes waren is minder belangrijk'*, terwijl argumentatie en heldere resultaten ook verbonden werden aan het toegankelijker maken van de inhoud.

## Thema C: De uitvoering van het onderzoek

Bijna alle docenten (N<sub>h</sub>=22, N<sub>u</sub>=13) gaven aan dat om 'goed' te zijn, een onderzoek juist uitgevoerd dient te zijn. Er worden hierbij drie subthema's genoemd. Het eerste subthema is 'correctheid van de uitvoering', waarin werd aangegeven dat data correct verwerkt moet worden, materiaal en methoden correct worden toegepast, en analyses correct worden uitgevoerd. Het tegenovergestelde, namelijk niet-correcte uitvoering, werd door verschillende universitair docenten genoemd als voorbeeld van niet-goed onderzoek. Hun voorbeelden varieerden van onnauwkeurigheid, tot data-manipulatie, tot fraude.

Het tweede subthema 'grondigheid van de uitvoering' werd in verband gebracht met overhaaste conclusies als gevolg van gebrek aan grondigheid, zoals *'quick and dirty'* onderzoek door studenten gericht op een oplossing in plaats van een analyse van het probleem (resp<sub>h</sub> 5, sessie 5). Verschillende universitair docenten klaagden over het 'luie onderzoek' van sommigen van hun collega's die altijd dezelfde aanpak voor onderzoek kiezen, ook als het niet relevant is.

*'Sommige personen hebben zichzelf gespecialiseerd in één klein sub-element van [mijn onderzoeksveld], van waaruit ze alles proberen te verklaren, inclusief het beantwoorden van de zgn. grote vragen [...] en daarom zijn ze altijd bezig met verwaarloosbaar onderzoek dat niet veel waarde heeft, omdat het vaak gewoon ronduit verkeerd is'* (resp<sub>u</sub> 3).

Het derde subthema, 'omgaan met onzekerheden', kwam bij enkele docenten uit de hogeschool op tafel als argument voor goed onderzoek. Zij gaven aan dat student-onderzoekers het lef moeten hebben om proactieve keuzes te maken, zoals het stoppen van het onderzoek als er geen nuttige resultaten uitkomen, het veranderen van het (methodisch) onderzoeksontwerp als de gekozen aanpak niet werkt, of de onderzoeksvraag veranderen als een andere vraag relevanter blijkt.

## Thema D: De waarde van het onderzoek en zijn uitkomsten

Bijna alle docenten gaven aan dat goed onderzoek een bepaalde waarde hoort te hebben; goed onderzoek is er niet zonder (externe) aanleiding. Echter, de beide typen docenten argumenteerden over verschillende soorten aanleidingen. De hogeschool-docenten (en twee universitair docenten) spraken over een gebruikswaarde, terwijl de meeste universitair docenten spraken over wetenschappelijke waarde. Voor de meeste docenten betekende de gebruikswaarde dat een onderzoek uitmondt in een toepasbare of bruikbare uitkomst. De meeste universitair docenten argumenteerden dat onderzoek van waarde hoort te zijn in hun wetenschappelijk veld om beschouwd te kunnen worden als ‘goed onderzoek’, zoals via aanvullen van bestaande kennis en theorieën of het opleveren van nieuwe theorieën, modellen, ontdekkingen of inzichten. Verschillende docenten beschreven dat ‘heel goed onderzoek’ de zgn. ‘belangrijke vragen’ beantwoordt en daarmee zorgen voor de voortgang in de discipline.

## Thema E: Onderzoeker-gerelateerde criteria

Onderzoeker-gerelateerde argumenten kunnen in twee subthema's onderverdeeld worden. Twee-derde van alle argumenten over de onderzoeker bevatten specifieke kwalificaties waar de onderzoeker aan moet voldoen om goed onderzoek te kunnen uitvoeren, zoals specifieke kennis over methodologie en statistische analyse, en over het onderwerp dat onderzocht wordt. Verschillende hogeschooldocenten gaven aan dat een goede onderzoeker een nieuwsgierige natuur en een kritische onderzoeksmentaliteit heeft. Ten aanzien van niet-studenten, gaven verschillende hogeschooldocenten en universitair docenten aan dat de vaardigheid om kennis te delen, anderen te betrekken en te kunnen samenwerken belangrijke karakteristieken zijn van goede onderzoekers.

*‘Een onderzoeker hoort kritisch genoeg te zijn om te denken: “Mijn idee is maar een idee. Ik ben er enthousiast over, maar ik moet er kritisch naar kijken”. Dit wordt vaak gedaan door erover te praten met collega’s, congressen te bezoeken [...] op het moment dat je het [onderzoek] publiceert, hoor je alle mogelijke tests te hebben uitgevoerd’ (resp., 14).*

Sommige hogeschooldocenten en universitair docenten argumenteerden dat de intelligentie van een onderzoeker belangrijk is: ‘[Om in staat zijn om] buiten de gebaan-de paden te denken, verschillende perspectieven te hanteren en een grotere complexiteit aan te kunnen, heb je simpelweg meer hersenkracht nodig’ (resp., 4, sessie 4). Verschillende hogeschooldocenten gaven aan dat goede informatievaardigheden, zoals om

onderzoeksartikelen te lezen en vinden, maar ook de vaardigheid om verschillende perspectieven en benaderingswijzen te overwegen, creativiteit en het vermogen om verschillende theorieën in het onderzoeksveld te verbinden, belangrijke vaardigheden zijn om tot goed onderzoek te kunnen komen.

Het tweede onderzoeker-gerelateerde sub-thema gaat over de positie van de onderzoeker in het onderzoek, of in relatie tot de onderzoekscontext. Verschillende docenten hebben aangegeven dat goed onderzoek alleen uitgevoerd kan worden door onderzoekers die onafhankelijk en objectief denken en handelen, en die zich bewust zijn van hun vooroordelen en aannames. Er werd wat verschillend gedacht over of onderzoekers gepassioneerd en betrokken moeten zijn bij hun onderwerp, en of ze al dan niet betrokken zouden moeten zijn bij het onderwerp in de praktijksituatie of juist voldoende afstand moeten hebben. Verder gaven hogeschooldocenten aan dat (student)onderzoekers zich onafhankelijk moeten kunnen opstellen ten opzichte van een opdrachtgever of praktijkbegeleider, terwijl andere hogeschooldocenten juist aangaven dat een goede onderzoeker zich adaptief moet kunnen opstellen ten opzichte van de wensen van opdrachtgevers. Drie universitair docenten gaven aan dat de onderzoeker zich bewust moet zijn van de context van het onderzoek: zowel bewust van (betalende) stakeholders, als ook van andere contextfactoren. Tot slot brachten verschillende docenten uit hogeschool en universiteit naar voren dat een bevooroordeeld onderzoeker nooit goed onderzoek kan produceren.

## **Thema F: Het onderzoeksonderwerp en zijn oorsprong**

Het laatste thema laat zien dat het onderwerp van een onderzoek voor een grotere groep docenten belangrijk is bij het definiëren van 'goed onderzoek'. Hierbinnen werden twee sub-thema's zichtbaar. Ten aanzien van het sub-thema 'oorsprong van het onderwerp' kwamen er bij de hogeschooldocenten andere aspecten op tafel dan bij de universitair docenten. De drie aspecten die de hogeschooldocenten aandroegen waren: onderzoeksonderwerpen gebaseerd op problemen die voortkomen uit externe organisaties en bedrijven zorgen voor goed onderzoek omdat ze een bijdrage leveren aan het toekomstig beroepenveld van de student; onderwerpen aangedragen door docenten zorgen voor goed onderzoek omdat het een bijdrage kan leveren aan het onderwijs of het curriculum; en onderzoeksproblemen die gerelateerd zijn aan de interesse van de student zorgt voor goed onderzoek omdat het de motivatie van de student vergroot. Het eerste aspect lijkt gerelateerd te zijn aan docenten van business-gerelateerde sectoren, terwijl het tweede en derde sub-thema niet disciplinair gebonden lijkt. Verder is opvallend dat geen van de universitair docenten deze drie aspecten op tafel hebben gebracht. Wel waren er twee docenten die een externe oor-

sprong van een onderwerp koppelden aan financieringsvormen die minder neutraal zijn, en daardoor leiden tot niet-goed onderzoek.

Aan de andere kant gaven de meeste universitair docenten ( $N_u=14$ ) (en geen van de hogeschooldocenten) aan dat goed onderzoek zich richt op een onderwerp dat wetenschappelijk relevant is, zoals iets nieuws, een onderwerp dat kan bijdragen aan het wetenschappelijk veld, of dat bijdraagt aan de wetenschap in het algemeen. Dit tweede sub-thema is nauw gerelateerd aan de eerder besproken 'wetenschappelijke waarde' van onderzoek, wat onderzoek weegt op basis van de wetenschappelijke waarde van de uitkomst. In dit geval ligt het accent echter op het kiezen van een onderwerp met de intentie om bij te dragen aan de wetenschap, in plaats van dat de resultaten deze relevantie laten blijken. Verder argumenteerde verschillende docenten ( $N_u=5$ ,  $N_h=1$ ) dat goed onderzoek (ook) maatschappelijk relevant hoort te zijn. Het zou moeten resulteren in nieuwe inzichten of bewijs voor politieke discussies of maatschappelijke problemen. Een kleine groep docenten gaf aan dat hun opvatting van de kwaliteit van een onderzoek helemaal niet gerelateerd is aan het onderwerp van het onderzoek.

## Discussie en implicaties

Het doel van dit onderzoek was om de opvattingen over 'goed onderzoek' van docenten in het hoger onderwijs te onderzoeken. Verder werd beoogd om verschillen in opvattingen tussen hogeschooldocenten en universitair docenten in kaart te brengen.

De resultaten laten zien dat de opvattingen van docenten in het hoger onderwijs over 'goed onderzoek' onder te verdelen zijn in zes thema's: a) het onderzoeksontwerp, b) de kwaliteit van het eindproduct, c) de uitvoering van het onderzoek, d) de waarde van het onderzoek (uitkomsten), e) onderzoeker-gerelateerde criteria, en f) het onderzoeksonderwerp en de oorsprong daarvan, elk met twee of meer sub-thema's. De beperkte verschillen die er lijken te zijn tussen beide groepen docenten in hun opvatting over 'goed onderzoek', houden verband met de context die relevant geacht wordt voor het onderzoek. Voor hogeschooldocenten lijkt dit de beroeps- en onderwijspraktijk te zijn, terwijl universitair docenten zich verhouden tot de wetenschappelijke context. Dit lijkt verband te houden met de Mode-1 (theoriegericht onderzoek) versus Mode-2 (praktijkgericht onderzoek) discussie (Gibbons et al., 1994).

Het totale beeld van 'goed onderzoek' dat deze studie heeft opgeleverd is functioneel voor de onderwijspraktijk én vervolgonderzoek. De gevonden thema's en sub-thema's zijn voor beide groepen docenten vrij vergelijkbaar. Dit suggereert dat er een

breed gedeeld beeld is van 'goed onderzoek' onder docenten in het hoger onderwijs. Tegelijk is er veel discussie in de onderwijspraktijk als het gaat om de invulling of beoordeling van onderzoek langs criteria. De resultaten van dit onderzoek laten relatief abstracte criteria voor 'goed onderzoek' zien. Deze abstracte criteria bieden de ruimte voor concretisering in specifieke situaties én bieden een vergelijkbaarheid over specifieke situaties heen: er ontstaat daarmee een gezamenlijke taal. Die combinatie is erg belangrijk in deze tijd van accreditaties en accountability. Vervolgonderzoek kan meer inzicht bieden in de details van de (sub)thema's in concrete situaties, maar ook in de verschillen in toepassing tussen de disciplines.

Als het gaat om vergelijkbaarheid, dan is er uiteraard meer en uitgebreider onderzoek nodig om de verschillen tussen beide groepen docenten verder in kaart te brengen en voorbij een eerste exploratie te komen. Dit vraagt een verdere, context-specifieke verdieping die kan voortbouwen op de hier gevonden resultaten. Een andere beperking in dit onderzoek is het gekozen verschil in data-verzameling (focusgroepen versus interviews). Het doel was de opvattingen over goed onderzoek te exploreren, wel niet beperkt is door de gekozen methoden. Het zorgt er echter wel voor dat we heel voorzichtig zijn met de vergelijking tussen beide groepen docenten in dit onderzoek. We hebben toch beide groepen naast elkaar gerapporteerd, omdat dit een basis kan bieden voor vervolgonderzoek.

Alles bij elkaar levert dit onderzoek een eerste overzicht op van thema's die docenten in het hoger onderwijs hanteren in hun opvatting over 'goed onderzoek'. De zes gevonden thema's bieden een basis voor die situaties waarin 'goed onderzoek' wordt vormgegeven of getoetst.

## Literatuur

- Åkerlind, G. S. (2008). An Academic Perspective on Research and Being a Researcher: an Integration of the Literature. *Studies in higher education*, 33(1), 17-33.
- Albert, M., Laberge, S., & McGuire, W. (2012). Criteria for assessing quality in academic research: the views of biomedical scientists, clinical scientists and social scientists. *Higher Education*, 64(5), 661-676.
- Bourke, S., & Holbrook, A. P. (2013). Examining PhD and Research Masters Theses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 407-416.
- Brew, A. (2001). Conceptions of Research: A Phenomenographic Study. *Studies in higher education*, 26(3), 271-285.

- Brew, A. (2012). Teaching and research: new relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher education Research & Development*, 31(1), 101-114.
- De Goede, M., & Hessels, L. K. (2014). *Feiten & Cijfers. Drijfveren van onderzoekers*. Retrieved from Den Haag:
- Donovan, C. (2007). Introduction: Future pathways for science policy and research assessment: metrics vs peer review, quality vs impact. *Science and Public Policy*, 34(8), 538-542.
- Edmondson, A. C. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Griffioen, D. M. E. (2011). Onderzoek in het Hoger Beroepsonderwijs: opleiden tot 'Professional Scholar'. *TH&MA*, 3, 52-56.
- Griffioen, D. M. E. (2013). Onderzoek in Universiteit en Hoger Beroepsonderwijs: niet in de wortels. In D. M. E. Griffioen, G. J. Visser-Wijnveen, & J. Willems (Red.), *Integratie van onderzoek in het onderwijs. Effectieve inbedding van onderzoek in curricula*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Griffioen, D. M. E., & De Jong, U. (2015). Mapping Dutch Higher Education Lecturers' Discourse on Research at Times of Academic Drift. *Scottish Journal for Arts, Social Sciences, and Scientific Studies*, 26(1), 81-94.
- Hand, L., & Clewes, D. (2000). Marking the Difference: An investigation of the criteria used for assessing undergraduate dissertations in a business school. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 5-21.
- Hemlin, S. (1993). Scientific Quality in the Eyes of the Scientist. A Questionnaire Study. *Scientometrics*, 27(1), 3-18.
- Hemlin, S., & Montgomery, H. (1990). Scientists Conceptions of Scientific Quality. An Interview Study. *Science Studies*, 1, 73-81.
- Kiley, M., & Mullins, G. (2005). Supervisors' Conceptions of Research. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 245-262.
- Lamont, M. (2009). *How Professors Think. Inside the Curious World of Academic Judgement*. Harvard: Harvard University Press.
- Levy, P., & Petrulis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning. *Studies in higher education*, 37(1), 85-101.
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3 ed.). London: Sage.
- Meyer, J. H. F., Shanahan, M. P., & Laugksch, R. C. (2005). Students' Conceptions of Research. I: A qualitative and quantitative analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(3), 225-244.

- Norton, L., Richardson, T. E., Hartley, J., Newstead, S., & Mayes, J. (2005). Teachers' Beliefs and Intentions Concerning Teaching in Higher Education. *Higher Education*, 50(4), 537-571.
- Ochsner, M., Hug, S. E., & Daniel, H. D. (2012). Indicators for Research Quality for Evaluation of Humanities Research: Opportunities and Limitations. *Bibliometrie - Praxis und Forschung, Band 1: 4* URN: urn:nbn:de:bvb:355-bpf-157-0.
- Pitcher, R., & Åkerlind, G. S. (2009). Post-Doctoral Researchers' Conceptions of Research: A Metaphor Analysis. *International Journal for Researcher Development*, 1(2), 160-172.
- Prosser, M., Martin, E., Trigwell, K., Ramsden, P., & Middleton, H. (2008). University Academics' experience of Research and its relationship to their experience of Teaching. *Instructional Science*, 36, 3-16.
- Schouteden, W., Verburgh, A. L., & Elen, J. (2014). Teachers' General and Contextualised Research Conceptions. *Studies in higher education*. doi:10.1080/03075079.2014.914915
- Stokking, K., Van der Schaaf, M., Jaspers, J., & Erkens, G. (2004). Teachers' Assessment of Students' Research Skills. *British Educational Research Journal*, 30(1), 93-116.
- Webster, F., Pepper, D., & Jenkins, A. (2000). Assessing the Undergraduate Dissertation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 71-80.