

De vele lagen van het concept “onderzoekend vermogen”

Reflectie op vijf case studies uit het Nederlandse HBO

Kris Thienpont

Auteur: Kris Thienpont (kris.thienpont@arteveldhehs.be) Directeur onderzoek en dienstverlening, Arteveldehogeschool, Gent.

“For the moment it seems that all attempts to (re)define HE are still relating to the three sections of what seems to be the global mission of HE, namely education, research, and social services to society, the latter nowadays called “social impact”. (...) The links, or even loop, between knowledge, research and social impact seems to be at the heart of HE” (Bollaert, 2014, 31).

Praktijkgericht onderzoek, het kan niet genoeg herhaald en benadrukt worden, zit in de kernopdracht van het hoger professioneel onderwijs. Hoewel de landelijke organisatie beduidend verschilt, vertonen de hogescholen in Vlaanderen en Nederland een onmiskenbare dynamiek in de activiteiten en resultaten van praktijkgericht onderzoek (De Jonge, 2015; VLHORA 2015; 2016; 2017).

Sterk ondersteunend in de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek, en in de profilering ervan in de kennis- en innovatieketen, is natuurlijk de productiviteit van het onderzoek zelf, de professionalisering van de docenten, lectoren en onderzoekers, de toenemende investering en facilitering door de overheid van hogescholen, maar ook het uitbouwen van het wetenschapsdomein zelf. Op een aantal van deze domeinen zijn duidelijke verschillen te merken tussen Vlaanderen en Nederland. Zo is in Nederland de kennisbasis over de discipline ‘praktijkgericht onderzoek’ (in Vlaanderen spreken we van ‘praktijkgericht wetenschappelijk onderzoek’) merkbaar sterker uitgebouwd. Daar zijn een aantal redenen voor, waarvan de sterkere landelijke sturing via bijvoorbeeld brancheprotocolen, lectoraten, en RAAK-financiering mij een belangrijke lijkt. Daarmee is niet gezegd dat de discussies over het hoe, wat en waarom van praktijkgericht onderzoek van de baan zijn (net niet), maar het onderzoeksmatig beschouwen van het domein van praktijkgericht onderzoek zelf levert natuurlijk veel

hogeschool-overstijgende expertise op wat voor hogeschoolbeleid maar ook voor de overheid richtinggevend kan zijn. Evidence based argumenteren, ook over het domein van het praktijkgericht onderzoek, is altijd een goed idee.

De artikels in dit nummer van het TvHO passen in de onderzoekstraditie naar het praktijkgericht onderzoek als ‘eigenstandig domein’ (Van Gastel et al., 2016) waar het Nederlandse HBO zich door kenmerkt. De focus in deze artikelenreeks ligt enerzijds op onderzoek in het curriculum en belicht anderzijds het perspectief van de docent. Het is heel interessant om deze stukken als een geheel te lezen en om dit geheel dan van op afstand even te aanschouwen. Er tekent zich dan namelijk een opmerkelijk fenomeen af, waar ik aan het eind van dit stuk op terug keer.

Het concept ‘onderzoekend vermogen’ staat centraal in de bijdragen van Losse, Bouten en Nahuis en Van Beest & Butter. Die laatsten zetten de stap van ‘onderzoekend’ naar ‘innovatief’ vermogen, vanuit de vaststelling dat, voortbouwend op Andriessen’s typologie van onderzoekend vermogen, het aspect innovatie te weinig aan bod komt in bestaande uitwerkingen van onderzoekend vermogen. Het resultaat van een onderzoekend vermogen moet immers zijn dat er geborgde vernieuwing ontstaat in het werkveld. Dat wordt echter gehypothekerd omdat het innovatief vermogen slechts als intentie in de conceptualisering van onderzoekend vermogen aanwezig is, en niet als resultaat. Vandaar hun pleidooi voor de omschrijving van, naast het onderzoekend vermogen van studenten, ook het innovatieve vermogen, wat dan uitdrukkelijk verwijst naar het resultaat: geborgde vernieuwing in de praktijk. Om dit te bereiken is een aangepaste innovatiepedagogiek nodig; steunend op een model van innovatiecompetenties naar analogie met de onderzoekcompetenties.

De aandacht voor innovatie als resultaat lijkt me zeer terecht voor het onderwijsniveau dat het zowel in haar onderwijs- als onderzoekspraktijk moet hebben van het praktijkgerichte, de hoge impact, de relatie met werkveld en beroepspraktijk, enz. Ik ondersteun ook het gehanteerde ambitieniveau: een *geborgde* vernieuwing in de praktijk is inderdaad na te streven, om zodoende het niveau van goed bedoelde intentie te overstijgen. Tegelijk stelt zich de vraag in welke mate hier niveau’s kunnen in onderscheiden worden, want mogen we inderdaad van alle afstuderenden verwachten dat zij in dezelfde mate tot geborgde vernieuwing van het werkveld in staat zijn? Wat verstaan we overigens onder ‘geborgde vernieuwing’?

Daarnaast komt het mij voor dat het onderscheid tussen onderzoekend en innovatief vermogen enigszins kunstmatig wordt opgedreven. In de heel interessante figuur 3 (p. 38) is een permanente onderzoekscyclus duidelijk waarneembaar. Immers, in veel praktijkgerichte onderzoeken vanuit de hogescholen ontmoeten we de methodiek

van het *design research* of de *user based innovation*. In deze methodiek is de toetsing naar de praktijk cyclisch ingebouwd, terwijl onderzoeksvraag en verfijning van het te ontwikkelen eindresultaat methodologisch verantwoord gebeurt. Bovendien mis ik het punt waarbij wordt aangetoond dat we met de integratie van onderzoekend vermogen in het curriculum niet tot borging van praktijkvernieuwing komen. De vijf processtappen om tot een innovatie te komen zijn immers ook vanuit onderzoek zeer herkenbaar.

Ook Losse, Bouten en Nahuis vertrekken in hun bijdrage uit (het belang van) de beroepspraktijk om een kritische blik te werpen op de wijze waarop onderzoekend vermogen in het curriculum kan opgenomen worden. Ook hier blijkt dat de rijkdom aan conceptualisering van centrale concepten als 'onderzoekend vermogen' voor dit soort praktijkgerichte studies een prima vertrekpunt vormen. Hier wordt vooral gewezen op het gelaagd karakter van het concept onderzoekend vermogen: het gaat inderdaad over het doorlopen van de onderzoekscyclus, maar evenzeer over de onderzoekende houding (uitgewerkt in drie dimensies) en de toepassing van kennis.

De auteurs nemen hier het gekende perspectief van de beroepsproducten aan, om van daaruit te kijken naar de integratie van onderzoekend vermogen in het curriculum. Bijzonder interessant én relevant voor hoger professioneel onderwijs vind ik de typologie van beroepsproducten over opleidingen en domeinen heen, als kader om te gaan kijken hoe onderzoekend vermogen in een curriculum vorm gegeven kan worden: analyse, advies, ontwerp, fabricaat en handeling. Een dergelijke typologie geeft houvast om doelgericht naar de verwachtingen van werkveld te kijken. Bovendien is het proces om tot beroepsproducten te komen zelf opgebouwd uit deelproducten.

Als kader kan ik dat best wel volgen. Maar het is een terechte bezorgdheid dat een al te exclusieve focus op de actuele eisen van praktijk en werkveld zou leiden tot over-gespecialiseerde professionals met te weinig generieke bagage. Daar kom ik straks nog op terug, wanneer we de verwachtingen van docenten over professionalisering bekijken.

Ervan uitgaande dat dergelijke kaders vooral inspirerend moeten zijn om onderwijs- en curriculumvernieuwing door te voeren, vraag ik me wel af hoe dit kader beoordeeld werd naar werkbaarheid en vertaalmogelijkheden in de betrokken opleidingen. Zoals uit de conclusies zelf blijkt was het niet altijd makkelijk om de nieuwe terminologie te hanteren. Zeker wanneer het bedoeling is een placemat te ontwerpen waar opleidingen zelf energiek mee aan de slag kunnen, zal dit aspect de nodige aandacht moeten krijgen.

Komen we bij de docent. In drie bijdragen wordt gepolst naar de opvattingen over ‘goed onderzoek’ bij docenten aan hogescholen en universiteiten (Griffioen, Roosenboom & De Jong), de professionaliseringswensen van docenten op vlak van onderzoek (van Toly & Griffioen) en naar de ervaring met ‘research-on-the-job’ als vorm van professionalisering in onderzoek bij hogeschooldocenten (Griffioen & De Laguna).

Vooreerst juich ik deze uitdrukkelijke aandacht in dit veld voor de plaats van de docent in het praktijkgericht onderzoek enorm toe. Het uitbouwen van een onderzoekscultuur in een hoger onderwijsinstelling is een gelaagd proces, waarbij zowel het institutionele niveau, de student, als de docent een evenwaardige plaats in hebben.

Op het institutionele niveau moeten onderzoek en onderwijs erkend worden als even fundamentele kerndomeinen. Enkel wanneer zowel een sterk onderwijs- als een sterk onderzoeksbeleid uitgetekend zijn, kan sprake zijn van een sterke nexus tussen onderwijs en onderzoek. Dit vertaalt zich in goede beleidskaders voor onderzoek, de prominente plaats van onderzoek in kwaliteitszorgkaders, onderwijsbeleid gericht op de nexus met onderzoek, een HR-beleid gericht op onderwijs- én onderzoekstaken, enzovoorts.

Naast de beleidsmakers zijn de studenten en docenten de centrale actoren in dit verhaal. Onder meer geïnspireerd door de Bolognaverklaringen (“*higher education should be based at all levels on state of the art research and development thus fostering innovation and creativity in society. We recognise the potential of higher education programmes, including those based on applied science, to foster innovation. Consequently, the number of people with research competences should increase*”) gaat terecht veel aandacht naar de opleiding van de student: hoe brengen we die tot de onderzoekscompetenties, vaardigheden, vermogens, ... , die hij in deze context nodig zal hebben? Hoe kunnen we curricula en leeromgevingen daartoe organiseren? De boven vermelde bijdragen waar de studie wordt gemaakt van het curriculum zijn tekenend in dat opzicht.

Maar hoe nemen we onze docenten mee in dit verhaal, en vooral ook, in de professionalisering naar onderzoek? Immers, hogescholen zijn van oorsprong onderwijsinstellingen en de kritische massa aan onderzoekscompetenties is daar weliswaar groeiend maar beduidend lager dan aan de universiteiten. De talrijke ambitie’s op vlak van praktijkgericht onderzoek kunnen slechts gerealiseerd worden wanneer de voor handen zijnde kennisbasis in de hogeschool mee evolueert. Dat gaat ten dele over professionalisering, zoals de bijdragen in dit themanummer beklemtonen, maar dat gaat ook over selectie en retentie van docenten, en over de mindset van de docent

over onderzoek en onderwijs. Dat laatste is zeer terecht. We moeten vertrekken van een goede kennis van en empathie met de visies over onderzoek bij onze docenten, al wil ik daar straks graag nog een bedenking bij plaatsen.

Wat mij treft in de bijdrage van Griffioen en collega's over de opvatting van wat goed onderzoek is, is de overeenkomst tussen hogeschool- en universiteitsdocenten in die opvattingen. De verschillen zijn wat je verwacht vanuit de ondertussen klassieke onderzoeks-arbeidsverdeling tussen hogescholen en universiteiten: de bruikbaarheidswaarde vinden hogeschooldocenten relevanter maar komt niet ter sprake bij de universiteitsdocenten, die de wetenschappelijke waarde prioritair stellen. De toepasbaarheid is van het onderzoek in deze studie van geen belang bij de universiteitsdocenten.

Maar op vele essentiële aspecten van onderzoek doen, sporen hogeschool- en universiteitsdocenten gelijk: vooral als het gaat over onderzoeksontwerp, kwaliteit van het eindproduct, en uitvoering van het onderzoek bestaat er blijkbaar een gedeeld referentiekader. Dat stemt mij zeer hoopvol - al denk ik dat het de realiteit rooskleurig voorstelt. Hoopvol, omdat - voor zover het de aard van het onderzoek betreft en de manier waarop het moet uitgevoerd worden - vaak een default defensieve reactie wordt aangenomen tegenover "de andere". Hogescholen vinden dat ze de universiteit niet achterna moeten lopen, aan de universiteit vragen velen zich nog altijd af wat die hogescholen bezielt om ook te menen met onderzoek bezig te moeten zijn.

Het is in deze context niet slecht terug te grijpen naar een klassieke maar zeer pertinente definitie van onderzoek: "*creative work undertaken on a systematic basis in order to increase the stock of knowledge, including the knowledge of man, culture and society, and the use of this stock of knowledge to devise new applications. The term R&D covers three activities: basic research, applied research and experimental development (...). **Basic research** is experimental or theoretical work undertaken primarily to acquire new knowledge of the underlying foundation of phenomena and observable facts, without any particular application or use in view. **Applied research** is also original investigation undertaken in order to acquire new knowledge. It is, however, directed primarily towards a specific practical aim or objective. **Experimental development** is systematic work, drawing on existing knowledge gained from research and/or practical experience, which is directed to producing new materials, products or devices, to installing new processes, systems and services, or to improving substantially those already produced or installed. R&D covers both formal R&D in R&D units and informal or occasional R&D in other units.*" (OECD, 2002; 30).

Deze omschrijving maakt het mogelijk soorten onderzoek te onderscheiden op een continuüm van toepasbaarheid. *“Research in such terms is in essence creation or addition of knowledge and/or insight (understanding) through a methodology that can be trusted, mostly identified as systematic and repeatable, in order to be surer that the new knowledge or insight is true.”* (Bollaert, 2014; 37). Kenniscreatie en -ontwikkeling en een methodische aanpak zijn generieke eigenschappen van elke vorm van onderzoek. Ook onderzoek aan de hogescholen staat dus in het teken van het creëren van kennis en het vergroten van de expertise, en dat op een methodische, systematische wijze. Overigens, laat dit ook een kanttekening zijn bij de bijdragen van Van Beest & Butter en Losse en collega's. De klemtoon in deze bijdragen op de impact op de beroepspraktijk kan doen vergeten dat onderzoek aan de hogeschool ook voor een interne kennisbasis zorgt. Hogescholen zijn niet louter opleidingscentra in functie van de beroepspraktijk, het zijn expertisecentra waar praktijkgerichte kennis wordt opgebouwd met impact (of “doorwerking” zoals Andriessen betoogt) op beroepspraktijk, samenleving en het eigen onderwijs.

Het is dus helemaal niet waar dat universiteiten geen toegepast onderzoek zouden doen en er zijn veel aspecten van onderzoek dat de hogescholen kunnen leren van hen. In de andere richting zijn zowel de kennisbasis over praktijkgericht onderzoek als de enorme verwevenheid tussen hogeschool en de beroepspraktijk voor universiteiten interessant. Als we dan vaststellen dat er in de hoofden van docenten een spoor van gedeeld referentiekader bestaat is het water misschien minder diep dan soms wordt aangenomen.

Maakt het verder wat uit dat er ook diepe verschillen zijn? Uiteraard niet, integendeel zelfs. Laat er maar naast een ‘common ground’ ook een specialisatie en een eigen profiel zijn van waaruit kenniscreatie ontstaat, samenwerking kan groeien en impact op de samenleving. Nu nog een gelijkwaardige financiering voorzien voor onderzoek, en we zijn er helemaal.

De situatieschets aan het begin van het stuk van van Tolly en Griffioen is ook in Vlaanderen zeer herkenbaar. De discrepantie tussen onderzoekscapaciteit die nodig is versus de aanwezige capaciteit dwingt hogescholen tot het opschalen en verdiepen van de aangeboden professionalisering. Dat gebeurt ook in de Vlaamse hogescholen intensief, en ook in Vlaanderen wordt nagedacht over een leergang onderzoek naar analogie met het Nederlandse initiatief. Terecht wordt er ook gewezen op een optimale match tussen vraag of behoefte en aanbod. De uitdaging lijkt mij hier te zijn om het perspectief van de docent inzake professionalisering op onderzoek te verenigen met de beleidsvisie en -ambities van de hogeschool op dit vlak. Dit werkt in twee richtingen. Uiteraard is het betekenisloos dat de instelling doelstellingen en ambities

nastreeft waar het de interne capaciteit niet voor heeft. Anderzijds is het uitkijken voor de valkuil waarbij de aanwezige competentie in de hogeschool zal bepalen waar de ambities uiteindelijk komen te liggen. De drie-eenheid instelling-student-docent moet hier in optimale onderlinge afstemming zitten, of de onderzoeksambities in het algemeen en die op vlak van nexus met onderwijs in het bijzonder, zijn dode letter.

De auteurs stellen vast dat, bij een weliswaar kleine steekproef, bijna 87% van de docenten in deze studie er van overtuigd is dat een hogeschoolopleiding vooreerst vakspecifieke competenties moet aanbrenge. Dat is natuurlijk nog altijd een evidente doelstelling van hogeschoolopleidingen, alleen werden we de voorbije jaren toch bestookt met genoeg studies en voorspellingen dat de jongeren van vandaag het daarmee alleen niet meer zullen redden. De balans zoeken tussen opleiden hoofdzakelijk of uniek in functie van de beroepsspecifieke verwachtingen enerzijds en meer generieke vaardigheden bijbrengen, waartoe ik ook onderzoeksvermogen reken, anderzijds, zal wellicht een eeuwig spanningsveld blijven. Ook in dit opzicht is een heel duidelijke instellingsvisie essentieel: zoals de studie zelf aantoont definieert een goede instellingsvisie het belang dat de instelling hecht aan onderzoek, definieert het onderzoek zelf, en maakt het daarbij duidelijk welke de verwachtingen er zijn tegenover de docenten.

De randvoorwaarden voor professionalisering zoals beschreven in dit stuk zijn in dit opzicht eerder basisvoorwaarden voor een effectieve capaciteitsopbouw binnen hogeschool. Wat goed dat hier wordt gewezen op het belang van de lerende cultuur: onderzoek en de professionalisering hierin wordt in de hoofden van management, docenten, ondersteuners en studenten als waardevol beleefd, en vooral gedeeld. Dit is de grootste maar ook meest fundamentele transitie die hogescholen te maken hebben: naar een echte onderzoekscultuur, waar onderzoek in haar diverse vormen en methoden in het DNA komt van de instelling. De kip en het ei: gerichte professionalisering afgestemd op de behoeften van beleid en docent kan deze transitie aanzienlijk zuurstof geven, maar zal zelf ook als meer vanzelfsprekend gezien worden wanneer het gebeurt vanuit een gedeeld aanvoelen en besef dat het tot het wezen van het hogeschoolleven behoort. Of meer specifiek: docenten die oprecht gemotiveerd zijn voor professionalisering in onderzoek maar daar geen tijd of ruimte voor krijgen (van management) of voor nemen (zelf, door voorrang te geven aan andere taken) zullen niet meteen de dragers van de nieuwe onderzoekscultuur worden.

In dit verband is een totaalstrategie in het HR domein nodig. Een goede professionalisering hangt samen met een juiste visie op een optimale teamsamenstelling in functie van gestelde doelen op vlak van onderwijs én onderzoek, op een gerichte aanwervingsstrategie en coaching van docenten en onderzoekers. De ervaring in

mijn hogeschool leert overigens dat het soms wel uitkijken is met de kwalificatieniveaus van docenten. We kennen docenten die als praktijklector een echt traject hebben doorlopen in onderzoek, waarbij zij in goed werkende teams door ervaren docent-onderzoekers werden meegenomen, de juiste coaching en stimulansen kregen, en zich gericht gingen professionaliseren. Geef die mensen tijd, en daar komen goede onderzoekers uit. Omgekeerd is er zelden een tekort aan kandidaten uit het academische post-doc milieu voor vacatures voor opdrachten met een onderzoeks-luik (in opleidingen, maar ook in onderzoeksmanagement en –administratie). Post-doctorale onderzoekers met een schitterend wetenschappelijk traject maar die zich geen voorstelling kunnen maken bij de eigenheid van het praktijkgericht onderzoek aan de hogescholen. Verwijzend naar het stuk van Griffioen, Roosenboom en de Jong kunnen we ons afvragen of academici die zich niet in de mindset van het hogeschool onderzoek kunnen inpassen, door bijvoorbeeld te blijven vasthangen in de idee dat onderzoek uitsluitend van wetenschappelijke waarde moet zijn en geen praktijkrelevantie moet aantonen, wel de tot goede hogeschoolonderzoekers zullen uitgroeien.

De pilot ‘research-on-the-job’ aan de Hogeschool Rotterdam heeft evenzeer interessant materiaal opgeleverd, in lijn met het vorige stuk. De institutionele context, zo blijkt ook uit deze pilot, is heel belangrijk: de motiverende omgeving bestaat uit de directe collega’s en veel minder uit management en leidinggevendens. Het effect van deelname situeert zich vooral in de onderwijspraktijk, al geeft men ook aan dat hun werk als docent niet wezenlijk is veranderd.

Een interessante piste voor vervolgonderzoek lijkt mij de binding te zijn tussen deze drie studies vanuit het perspectief van de docenten. Interessante onderzoeksvragen kunnen hier bijvoorbeeld zijn hoe de visie, attitude en opvatting over (goed) praktijkgericht onderzoek zich vertaalt in een motivatie voor professionalisering, hoe de relatie precies werkt tussen instellingsbeleid, onderwijsbeleid, en motivatie bij docenten, en welke institutionele ingrepen de transitie naar een onderzoeksgericht mindset bij docenten kan stimuleren. Want het is natuurlijk goed om de visie en cultuur rond onderzoek op docentenniveau te onderzoeken als een soort nulmeting op weg naar een onderzoekscultuur. Maar niet om als een gewenste status quo te definiëren.

Tot slot nog deze bedenking. Wanneer deze studies in hun geheel worden bekeken, waarbij we kunnen spreken van studies over het onderzoekend vermogen dat we beogen bij de studenten, en het onderzoekend vermogen dat we zoeken bij de docenten, kunnen we ons afvragen of we hier wel met gelijke snelheden werken. De curriculumaanpassingen die hogeschoolopleidingen doorlopen (hebben) zijn vaak aanzienlijk, zowel naar inhoud als vorm. Alleen al in het geval van onderzoekend vermogen in het curriculum, werd en wordt gewerkt met leerlijnen, onderzoekscompetenties,

modules, afstudeerwerken, integrale toetsing, beroepsproducten, ... Dat vraagt een behoorlijke adaptiviteit van docenten, die tegelijk aangeven ook in hun rol in onderzoek dicht bij hun onderwijsopdracht te willen blijven. Docenten kunnen nog veel ondersteuning gebruiken in de weg naar het uitbouwen van de onderzoeksopdracht aan de hogeschool, en uiteindelijk zal dit menselijk kapitaal bepalen hoe en in welke mate we onderzoekend vermogen in de curricula kunnen verankeren.

Literatuur

- Bollaert, L. (2014); *A Manual for Internal Quality Assurance in Higher Education – with a special focus on professional higher education*. Brussels: EURASHE.
- Bologna Process 2020 Conference Communiqué Leuven, 2009: 4
- De Jonge (2016); *Praktijkgericht onderzoek bij lectoraten van hogescholen*. Feiten & Cijfers. Rathenau Instituut.
- OECD (2002); *Frascati Manual: Proposed Standard Practice for Surveys on Research and Experimental Development* (6th ed.). Paris, France.
- Van Gastel, W., Dieussaert, K., Vandeveldde, K, & DeGrez, R. (2016); *Thematische audit onderzoek*. Auditrapport thematische audit onderzoek. Arteveldehogeschool. Geraadpleegd via https://www.arteveldehogeschool.be/sites/default/files/auditrapport_thematische_audit_onderzoek.def_.pdf
- VLHORA (2015); *Hogescholen, krachtig in verbinding*. Brussel: VLHORA.
- VLHORA (2016); *Hogescholen, hefboomen voor de toekomst*. Brussel: VLHORA.
- VLHORA (2017); *Leren, innoveren en internationaliseren*. Brussel: VLHORA.