

ARTIKELEN

Methodenonderwijs in de menswetenschappen aan Nederlandse universiteiten: van deficiënties naar een verbeterde opzet

Piet J.M. Verschuren*

Het onderwijs in onderzoekscompetenties binnen de menswetenschappen in Nederland vertoont didactische en methodologische deficiënties. Bovendien dreigt het achter te lopen bij ontwikkelingen in de maatschappij en de wetenschap. Een oplossing kan worden gevonden in een leerplan dat is gebaseerd op een viertal ontwikkelingsstadia in leren onderzoeken, en een updating van het traditionele areaal aan overgedragen typen, strategieën en methoden van sociaalwetenschappelijk onderzoek. Aldus kan een sterke verbetering worden bereikt van zowel de effectiviteit en relevantie van het onderwijs in onderzoekscompetenties, als van de benutting van onderzoek en van onderzoekspotentieel.

Inleiding

Al sinds lange jaren klagen zowel docenten als studenten in de menswetenschappen aan Nederlandse universiteiten over vakken die de verwerving van onderzoekscompetenties door laatstgenoemden beogen. Bedoeld zijn programmaonderdelen met labels als Onderzoeksvaardigheden, Methodologie, Methoden en Technieken van Onderzoek (M+T), Statistiek en Afstudeerproject. De klacht van studenten is dat dit onderwijs niet past bij hun belangstelling, dat ze de relevantie ervan niet zien, en dat het hen niet motiveert. Docenten maken zich zorgen dat studenten, eenmaal aangekomen in hun afstudeerfase, nog altijd niet weten wat onderzoek is, en niet blijken te beschikken over basale vaardigheden in het doen van onderzoek. Zo lezen we bij Goverde hierover: “Toch houd ik de indruk dat de onderwijskundige aanpassingen [hij doelt hier op het methodenonderwijs; pv] uiteindelijk niet hebben geleid tot een gemiddeld hogere kwaliteit van de afstudeerprojecten, noch dat die projecten op een efficiëntere wijze tot stand komen.” (Goverde, 2009, p. 91).

Het bovenstaande raakt ook het promotieonderzoek aan Nederlandse universiteiten. Ook daar blijken aio's vaak onvoldoende of inadequaat op hun onderzoekstaak te zijn voorbereid. Het gevolg is onevenredig veel begeleidingstijd van de supervisors. Maar wat erger is: de kwaliteit van het uiteindelijke product blijft

* Piet J.M. Verschuren (p.verschuren@ru.fm.nl) is emeritus hoogleraar in de Methodologie van de Managementwetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen en Wageningen Universiteit en Research Centre.

niet zelden ver achter bij wat mogelijk zou zijn geweest met onderzoekscompetente kandidaten.

In een eerdere aflevering van dit tijdschrift kritiseerde ik de wijze van invoering van methodenvakken in het hbo-onderwijs (Verschuren, 2011c). Daarop kwamen veel verontwaardigde reacties, met als meest gehoorde tegenwerping dat ook bij Nederlandse universiteiten het methodenonderwijs te wensen overlaat (persoonlijke communicatie). Vooropgesteld dat men hiermee het eigen straatje niet kan schoonvegen, is het gestelde zeker waar. Het universitaire methodenonderwijs kan dan ook voor het hbo geen voorbeeld zijn. Een vernieuwd curriculum, zoals hierna voorgesteld, kan dat mogelijk wel.

In deze bijdrage worden de volgende vragen beantwoord. Allereerst de vraag in hoeverre sprake is van deficiënties in het methodenonderwijs in de menswetenschappen aan Nederlandse universiteiten, en waaruit deze deficiënties bestaan (sectie 1). Een volgende vraag is welke ontwikkelingsfasen een student dient te doorlopen bij het verwerven van onderzoekscompetenties (sectie 2), en welke leerdoelen en leerinhouden per fase nodig zijn (sectie 3). Op basis van de antwoorden op deze vragen volgt tot slot een schets van een verbeterd curriculum (sectie 4). Het geheel wordt afgesloten met conclusies en discussie.

1 Deficiënties in het methodenonderwijs

Hieronder worden kort de belangrijkste deficiënties besproken, zoals ik die de afgelopen veertig jaar tegenkwam in een relatief groot aantal menswetenschappen aan de universiteiten van Nijmegen en Wageningen.

1 *Methoden overdragen versus leren onderzoeken*

Een van de belangrijkste achtergronden van de in de introductie vermelde klachten is dat het bestaande methodenonderwijs, zoals de naam al zegt, is te kwalificeren als het overdragen van methoden en technieken van onderzoek (Verschuren, 2002). Het is een illusie te denken dat studenten aldus leren onderzoeken. In essentie heeft onderzoeken weinig te maken met methoden en technieken. De kern is het stellen van vragen, vervolgens zoeken naar geschikte mentale, kennis- en databronnen, en op basis daarvan systematisch en op navolgbare wijze zoeken naar antwoorden. Methoden en technieken dienen slechts om dit proces te versterken, maar vormen zelf niet de kern.

2 *De scheiding van M+T-vakken en Statistiek*

Rechtstreeks voortvloeiend uit het primaat van overdragen van methoden en technieken is dat Statistiek nog altijd vaak een zelfstandig vak is, los van Methodologie en M+T-vakken (Verschuren, 2002, p. 23-24). Dit is om diverse redenen disfunctioneel. Niet alleen draagt het bij aan een onjuist beeld dat studenten krijgen van onderzoek (zie punt 7 hierna), ook krijgt aldus statistiek een veel te centrale plaats. Statistiek betreft één fase uit het totale onderzoeksproces van één specifiek type onderzoek, te weten de analysefase van een kwantitatief datagebaseerd onderzoek. Het gros van waar methodologie over zou moeten gaan, valt

hierbuiten (Verschuren, 2002, p. 22, 28). En tot slot draagt deze bovenmatige en zelfstandige plek bij aan, of is een symptoom van, een overwaardering van de externe validiteit van onderzoek en van de inductieve statistiek die daarop is gericht. Dit geeft in de praktijk aanleiding tot een verminderde aandacht voor de interne validiteit en diepgang van onderzoeksresultaten. Beide staan vaak sterk onder druk door het gebruik van grote steekproeven en de arbeidsextensieve methoden van onderzoek die daarbij nodig zijn (zie voorts Verschuren, 2009, hoofdstuk 11).

3 Overbenadrukking van dataverzameling en -analyse

Gangbare M+T-vakken zijn hoofdzakelijk gericht op kwesties betreffende dataverzameling en vooral -analyse (Baarda & De Goede, 2001; Segers, 1999; Swanborn, 2002). Dit gaat ten koste van zaken als probleemanalyse, probleemstelling inclusief een afbakening van de vraagstelling, het ontwerpen van onderzoek, en de benutting van de resultaten (zie Verschuren, 2002, p. 2, evenals punt 4 hierna en sectie 2). Ook leidt dit tot een te eenzijdige aandacht voor empirisch onderzoek (zie punt 8 hierna).

4 Eenzijdige aandacht voor de uitvoering van onderzoek

Het methodenonderwijs binnen de genoemde opleidingen legt traditioneel de nadruk op competenties die de uitvoering van onderzoek betreffen. Niettemin gaat het gros van de studenten van deze studierichtingen in hun latere beroepspraktijk zelf geen onderzoek doen. Wel worden ze daar geacht adequaat gebruik te kunnen maken van resultaten van wetenschappelijk onderzoek, in de vorm van het bijhouden van en het halen van relevante informatie en inzichten uit vakliteratuur en onderzoeksrapporten. Ook is het, zeker voor het leidinggevende deel van hen, geen overbodige luxe als ze in staat zijn om op adequate wijze opdracht voor onderzoek aan derden te verlenen, en de uitvoering ervan te monitoren. Gebruik, opdracht geven en monitoren vereisen heel andere accenten in de training van studenten dan een onderzoek zelfstandig uitvoeren. Voor een meer uitgebreide argumentatie en uitwerking zie Verschuren (2011c).

Daarnaast werkt eenzijdige nadruk op de uitvoering een verwaarlozing van het ontwerpen van onderzoek in de hand (zie ook het slot van punt 6 hierna). Aangenomen wordt dat met het kunnen uitvoeren van een onderzoek studenten ook in staat zijn om een goed onderzoek op te zetten. Dit is een illusie. Naast overlappingen die er weliswaar zijn, vraagt ontwerpen om heel andere kwaliteiten dan uitvoering. Zo dient men in staat te zijn tot iteratief werken, tot het ontwikkelen van sturende en efficiënte onderzoeksvragen, tot het op verantwoorde wijze afbakenen van een onderzoek (lees vraagstelling), enzovoort. Zie voorts Verschuren (2002, p. 23) en (2009, p. 12-13). Veel kennis van de uitvoering van dataverzameling is daarvoor niet nodig, en van die van data-analyse nog minder.

5 Te weinig aandacht voor praktijkgericht onderzoek

De huidige onderzoeksmethodologie is voornamelijk ontwikkeld in een tijd dat belangeloos en puur theoriegericht ofwel fundamenteel onderzoek de mainstream was, en draagt daar dan ook alle kenmerken van. Dit terwijl de overgrote meer-

derheid van de huidige studenten in de sociale, de beleids- en de management-wetenschappen in hun latere beroepspraktijk hoofdzakelijk te maken krijgt met praktijkgerichte vormen van onderzoek. Van de Vall beklagde zich hier al ruim dertig jaar geleden over (Van de Vall, 1980). Anno 2014 is hierin nog steeds weinig verandering gekomen (zie Vennix & Rouwette, 2009; Verschuren, 2002, 2009, hoofdstuk 2). Dat een en ander zou kunnen op basis van de gevestigde methodologie is een misvatting (zie Verschuren, 2011d).

6 *Geen aanpak van hardnekkige neigingen van beginnende onderzoekers*

Veel docenten met wie ik samenwerkte in de begeleiding van afstudeerprojecten herkenden een drietal hardnekkige neigingen van studenten: (a) overmoed, (b) hang naar abstractie en complexiteit, en (c) onzekerheid en daaruit voortvloeiende behoudendheid.

(a) *Overmoed*: studenten die een onderzoek opzetten, hebben doorgaans een (veel) te hoog streefniveau, bestaande uit twee aan elkaar gerelateerde componenten. Ten eerste stellen zij zich te ambitieuze doelen, zoals het oplossen van de werkloosheid, verbetering van het milieu, of een aanpak van de financiële crisis. Oorzaak is geen of een onjuist beeld van de complexiteit van de meeste handlingsproblemen. Ten tweede verkijken zij zich op een behapbare omvang van onderzoek, weinig idee als ze hebben van het vele werk dat nodig is om tot een geloofwaardige beantwoording van een vraagstelling te komen (zie Verschuren (2011b), hoofdstuk 10).

(b) *Hang naar abstractie en complexiteit*: beginners zijn gewend aan de (veilige) abstracte en algemene *begripsomschrijvingen* die ze overal in de door hen bestudeerde literatuur tegenkomen. Maar noodzakelijk voor empirisch onderzoek, en voor de fundering van wetenschappelijke uitspraken in het algemeen, zijn *operationele* omschrijvingen van begrippen in concrete en direct waarneembare termen. Deze concreetheid blijkt voor de meeste studenten een hardnekkig obstakel, gefocust als zij zijn op complexiteit (want dat is wetenschappelijk), en abstractie (want concreet is te alledaags en maakt bovendien controleerbaar en dus kwetsbaar).

(c) *Onzekerheid en behoudendheid*: verreweg het gros van wat in het universitaire onderwijs, en ook eerder al in het middelbaar en basisonderwijs plaatsvindt, is door anderen geproduceerde kennis assimileren. Maar bij het verwerven van onderzoekscompetenties moeten studenten plotseling het tegenovergestelde doen: zij dienen zelf nieuwe kennis en inzichten te produceren. Dit vraagt om een volslagen andere instelling. Een tweede bron van onzekerheid vormen aannames die vrijwel in elk onderzoek moeten worden gemaakt. En ten derde ontstaat onzekerheid door de noodzaak om informatieve onderzoeksvragen te formuleren. Beginners zoeken meestal de veilige kant, door volledig open vragen te formuleren met een minimaal informatiegehalte. Elke informatie die men in een vraag stopt, kan immers vroeg of laat onjuist blijken te zijn. Maar de keerzijde is dat die vragen ontoereikend zijn in termen van *efficiëntie* en het geven van *sturing* aan de onderzoeksactiviteiten. Voor meer uitleg en argumentatie zie Verschuren (2011b, hoofdstuk 4).

Een manco van de meeste bestaande opleidingsprogramma's is dat geen of te weinig systematisch aandacht wordt besteed aan de genoemde neigingen, wat een

ernstige belemmering betekent van het leerproces. Tegen geen van deze drie helpt het gangbare areaal van methoden en technieken, laat staan statistiek. Integendeel, soms houden ze deze zelfs in stand of werken ze deze in de hand. Nodig zijn aansluiting bij de leefwereld en de natuurlijke habitus van de student, inzicht en een gedegen training in het ontwerpen van onderzoek, inclusief de afbakening ervan, en speciaal voor dit doel te ontwikkelen praktische oefeningen.

7 *Verkeerd beeld van onderzoek*

De meeste studenten hebben een verkeerd beeld van onderzoek, namelijk als iets abstracts, iets wat veel op wiskunde lijkt. Zij vereenzelvigen onderzoek met kwantitatief onderzoek en statistiek (zie ook de punten 2 en 9, evenals Verschuren, 2002). Daarin worden zij gestimuleerd door methodologische handboeken die steevast het accent leggen op kwantitatief onderzoek (zie Baarda & De Goede, 2001; Segers, 1999; Swanborn, 2002), door ingewikkelde formules, statistische technieken en methoden voor data-analyse die zij tegenkomen in onderzoeksrapporten en die mainstream onderzoekers gebruiken (zie ook punt 9 hierna). De al vermelde veel te vroege aanbieding, evenals de te prominente en te zelfstandige plaats van het vak Statistiek in de eerste twee jaren van de bachelorfase dragen hieraan bij. Veel meer nadruk verdient het idee dat onderzoeken primair een *talige* en *creatieve* activiteit is. Men kan rustig stellen dat de meeste mensen nieuwsgierig van aard zijn en onderzoeken van nature leuk vinden. Niettemin slagen wij docenten aan universiteiten er nog altijd in studenten dat 'harde' beeld van onderzoek over te dragen, hen aldus vervreemdend van onderzoek en hen hun natuurlijke neiging tot onderzoeken ontnemend.

8 *Eenzijdige aandacht voor empirisch onderzoek*

Mede als gevolg van het positivisme in de wetenschap ligt in de gevestigde methodologie de nadruk op zintuiglijke waarneming en het gebruik van databronnen als het fundament voor onderzoek. Onderbelicht en onderbenut blijven kennisbronnen en mentale capaciteiten als basis voor wetenschappelijk onderzoek (zie Smid & Rouwette, 2011; Vennix & Rouwette, 2009; Verschuren, 2009, hoofdstuk 2, Verschuren, 2013a en b).

9 *Eenzijdige aandacht voor kwantitatief onderzoek*

Andermaal als uitvloeisel van het positivisme in de wetenschap met zijn hang naar controleerbaarheid en universele wetmatigheden, is het methodenonderwijs in de menswetenschappen vrij eenzijdig gefocust op kwantitatieve vormen van onderzoek. Hetzelfde geldt voor de gevestigde onderzoekspraktijk aan universiteiten en in onderzoeksinstellingen. Mede met het oog op (de noodzaak van) praktijkgericht onderzoek (zie punt 5) is echter meer aandacht nodig voor kwalitatieve, kennisgebaseerde en reflectieve onderzoeksstrategieën (zie ook Verschuren, 2002, p. 10-11; Verschuren, 2009, hoofdstukken 10-12, en Verschuren, 2011a).

10 *Minder plaats in de curricula*

Een praktische en zeer ingrijpende tekortkoming, tot slot, is het gegeven dat in vigerende curricula van de menswetenschappen over het algemeen veel minder plaats voor het verwerven van onderzoekscompetenties wordt ingeruimd dan gegeven hun streefniveau en pretenties nodig is (zie sectie 4).

Samenvattend: we dragen studenten methoden en technieken over, in plaats van dat we hen leren onderzoeken. We leggen verkeerde en deels achterhaalde accenten in het methodenonderwijs, we leren ze te weinig over praktijkgerichte vormen van onderzoek, en we bezorgen hen een verkeerd beeld van onderzoek. Deze deficiënties zijn deels het gevolg van een relatieve stilstand in het methoden- en statistiekonderwijs in de menswetenschappen gedurende de afgelopen halve eeuw.

2 **Ontwikkelingsfasen in leren onderzoeken**

Uit de analyses in de vorige paragraaf kan als een van de centrale conclusies naar voren komen dat in de huidige opleidingsprogramma's geen juist startpunt voor leren onderzoeken wordt gevonden. Er zijn verschillende redenen waarom het meteen vanaf de start aanbieden van de ingewikkelde en/of anderszins veel van de persoon vergende vakken Statistiek en Methoden en Technieken niet, en zelfs averechts want demotiverend werkt. Hiermee komt men in strijd met een drietal didactische principes die mij essentieel lijken voor de verwerving van onderzoekscompetenties. Een eerste principe is dat men dient aan te sluiten bij de leefwereld van de student. Tot die leefwereld behoren in dit stadium nog niet gevestigde methoden en technieken uit de onderzoeksmethodologie. Daarom dienen we de student eerst kennis te laten maken met onderzoek in zijn meest basale vorm, een vorm die nauw aansluit bij een alledaagse betekenis van het begrip onderzoek. Zoals gezegd, is dat het formuleren van vragen, en het op basis van relevante bronnen geven van gefundeerde en beargumenteerde antwoorden. Het is belangrijk dat mensen eerst ervaring opdoen met dit basale proces van onderzoek doen dat, gegeven de eerder vermelde cultuuromslag, voor hen al nieuw en ingewikkeld genoeg is. Introductie van methoden en technieken in deze startfase zorgt dat deze de aandacht naar zich toetrekken, waardoor het kernproces van onderzoek uit beeld dreigt te raken. Het verstoort dus dit proces in plaats van dat het helpt.

Ten tweede kan men met een snelle introductie van M+T-vakken gemakkelijk in strijd komen met een ander didactisch principe, inhoudend dat leer- en oefenstof geleidelijk dienen te zijn opgebouwd, van eenvoudig naar complex. Deze voorwaarde is temeer relevant waar, zoals gezegd, een groot deel van de in M+T-vakken overgedragen stof bestaat uit ingewikkelde methoden en procedures voor data-analyse en de inductieve statistiek. Maar een derde, en naar het mij lijkt belangrijkste didactisch principe dat we hier in acht moeten nemen, is dat mensen pas in staat en gemotiveerd zijn om bepaalde zaken te leren als zij het belang ervan inzien (zie ook verderop). Dit laatste betekent dat men pas methoden en technieken aanbiedt op het moment dat daaraan vanuit het genoemde basale

onderzoeksproces behoefte ontstaat, of dat in ieder geval het belang en gemak ervan aannemelijk kan worden gemaakt.

De conclusie uit het bovenstaande is dat bestaande eerste- en tweedejaars M+T-vakken op metaforische wijze kunnen worden gekarakteriseerd als een bouwwerk dat bovengronds begint. Dat voorspelt weinig goeds voor het leerproces van studenten en het resultaat dat dit oplevert, zoals de praktijk ook pijnlijk uitwijst. Studenten raken niet intrinsiek voor onderzoek gemotiveerd, de stof beklijft niet, als deze überhaupt al landt, en ze zien het nut van het vak onvoldoende. En wat erger is, studenten krijgen een afkeer van onderzoek, althans van het beeld dat zij daarvan intussen hebben gekregen.

Als studenten eenmaal vertrouwd zijn met het doen van elementair onderzoek is een logische vervolgstap de introductie van onderzoek met een extern doel. Bedoeld is praktijkgericht onderzoek, gericht op de oplossing van een handelingsprobleem of de ontwikkeling van een nieuw artefact. Zoals verderop zal blijken, brengt dit externe doel zoveel nieuwe en ingewikkelde aspecten met zich mee dat hier moet worden gesproken van een tweede eigenstandige ontwikkelingsfase in het leren onderzoeken.

De vraag is of het meteen na deze tweede fase aanbieden van de gangbare M+T-vakken, die zoals gezegd in hun huidige vorm hoofdzakelijk betrekking hebben op dataverzameling en vooral data-analyse, optimaal is. Voor een antwoord hierop kunnen we terugvallen op het in de vorige sectie gemaakte onderscheid in een viertal beheersingsniveaus van onderzoek (zie punt 4): gebruiken, opdracht geven, monitoren en uitvoeren. De gevestigde M+T-vakken mikken hoofdzakelijk op dit laatste uitvoeringsniveau. Maar gezien vanuit de derde didactische regel hierboven is een focus op de uitvoering van onderzoek niet het meest logische vervolg. Voor de motivatie om kennis te nemen van onderzoeksmethodologie is het van belang dat studenten eerst zo veel mogelijk een beeld hebben van wat een onderzoek zoal oplevert, en hoe zij de geproduceerde kennis kunnen *gebruiken*. Ook is het logischer dat men eerst ervaring opdoet met het ontwerpen van onderzoek alvorens aan de slag te gaan met de uitvoering ervan. Een en ander vraagt om een insteek op het niveau van *opdracht geven* en *monitoring* van onderzoek. Bovendien is deze volgorde in zoverre logisch dat vaardigheden op de eerste drie beheersingsniveaus nuttig zijn bij de uitvoering. Omgekeerd is dat veel minder het geval. Zo is het voor de formulering van een probleemstelling niet nodig dat men vaardigheden heeft in de *uitvoering* van dataverzameling zoals het afnemen van een interview, noch in die van data-analyse.

Een vierde en laatste ontwikkelingsfase bestaat uit de introductie van het bekende areaal aan methoden en technieken van dataverzameling en data-analyse. Conform de didactische principes hiervoor mogen we aannemen dat studenten die in deze vierde fase zijn aanbeland, intussen in staat zijn tot kennisname van, respectievelijk ontvankelijk zijn voor deze complexe materie. In schril contrast hiermee begint men in het gangbare methodenonderwijs doorgaans meteen in het eerste jaar met deze vierde fase. De gevolgen zijn het geschetste onjuiste begrip van onderzoek en demotivatie van studenten, uitmondend onder andere in onvoldoende kennis van en vaardigheden in het gebruiken en doen van onderzoek.

| <i>Ontwikkelingsfase</i> | <i>Kernactiviteit</i> | <i>Leerdoelen</i> |
|---|--|---|
| <i>Fase I: Elementair onderzoeken</i> | Vragen stellen en daarop gefundeerd en beargumenteerd antwoord geven door middel van nadenken, navragen en nazoeken | <ul style="list-style-type: none"> - Afbakenen vraagstelling - Soorten kennis/vragen - Argumenteren en funderen - Validiteit + bedreigingen |
| <i>Fase II: Doelgericht onderzoeken</i> | Handelingsprobleem of te ontwerpen artefact analyseren en definiëren en hieruit afleiden van efficiënte en sturende onderzoeksvragen | <ul style="list-style-type: none"> - Probleemanalyse - Interventie- en ontwerpcyclus - Conceptueel ontwerp - Bruikbaarheid + bedreigingen |
| <i>Fase III: Benutten van onderzoeken</i> | Gebruiken van resultaten van, respectievelijk formuleren van een opdracht voor en monitoren van onderzoek van/door anderen | <ul style="list-style-type: none"> - Basale kwalitatieve analyse - Beschrijvende statistiek - Elementaire data-analyse - Onderzoekstechnisch ontwerp |
| <i>Fase IV: Professioneel onderzoeken</i> | Onderzoeksvragen beantwoorden met gebruik van geavanceerde methoden en software uit de statistiek en onderzoeksmethodologie | <ul style="list-style-type: none"> - Onderzoeksstrategieën - Definiëring/operational/meting - Methoden van dataverzameling - Methoden van data-analyse - Steekproeftrekking - Inductieve statistiek |

Figuur 1 Vier ontwikkelingsfasen in de verwerving van onderzoekscompetenties: een overzicht van kernactiviteiten en leerdoelen. De vaste horizontale lijn markeert een scheiding tussen bachelor- en masterfase.

Samenvattend is er een viertal ontwikkelingsstadia, die een student dient te doorlopen bij het verwerven van onderzoekscompetenties (zie ook figuur 1). Fase I: *Elementair onderzoeken*, ofwel vanuit nieuwsgierigheid vragen stellen en beantwoorden. Fase II: *Doelgericht onderzoeken*, ofwel kennisproductie met een extern doel, zoals (bijdragen aan) het oplossen van een probleem of het ontwikkelen van een nieuw artefact. Fase III: *Benutten van onderzoek en van onderzoekspotentieel*, ofwel gebruik van resultaten van, dan wel opdracht geven voor en monitoren van door derden verricht of te verrichten onderzoek. Fase IV: *Professioneel onderzoeken*, ofwel volledig methodologisch ondersteunde en dito verantwoorde uitvoering van onderzoek. Voor de genoemde vier stadia geldt dat het ene stadium met succes moet zijn doorlopen wil men met vrucht aan een volgend kunnen beginnen. Zo heeft het weinig zin om een onderzoek te starten met een extern doel (fase II), als men überhaupt niet in staat is tot het doen van elementair onderzoek (fase I). En het stellen van methodologische criteria waaraan voldaan moet worden, en het daartoe volgen van procedures, methoden en strategieën uit de onderzoeksmethodologie (fase IV), heeft weinig betekenis zolang niet duidelijk is waar het onderzoek toe moet leiden (fasen II en III). Over de bij elke fase passende leerdoelen rechts in figuur 1 meer in de nu volgende sectie.

3 Leerdoelen: kunnen en kennen

In deze sectie wordt per ontwikkelingsfase nagegaan welke leerdoelen gehaald moeten worden, en wat dat concreet betekent voor wat studenten na afloop zoal moeten kunnen en kennen (zie figuur 1).

- *Ontwikkelingsfase I: Elementair onderzoeken*

Essentieel is hier het werken met simpele en goed afgebakende onderzoeksvragen. Deze afbakening is veel complexer dan doorgaans wordt aangenomen, zodat hier een eerste belangrijk leerdoel ligt. Problematisering van de afbakeningskwestie omvat twee stadia. In een eerste stadium dienen studenten aan de hand van oefeningen een besef te krijgen van de hoeveelheid werk die een gefundeerde beantwoording van onderzoeksvragen al gauw vergt. Doorgaans hebben zij hier geen flauw idee van. Vervolgens moet hen de noodzaak van afbakening duidelijk worden. Deze noodzaak geldt niet alleen de beschikbare tijd. Ook en vooral gaat het hier om de vele validiteitseisen, die bij een te ruim bemeten onderzoek door tijd- en aandachtgebrek onherroepelijk in het gedrang komen. Een tweede leerdoel is daarom inzicht in het criterium van validiteit en in de vele zaken die deze kunnen bedreigen.

Voor een daadwerkelijke afbakening is het in een tweede stadium nodig inzicht te krijgen in de factoren die de omvang (lees benodigde hoeveelheid werk) van een vraagstelling bepalen. Dit vereist vaardigheid in het onderscheiden van het domein en het beweerd van onderzoeksvragen, alsook inzicht in de omvangbepalende aspecten van beide componenten. Voor dat laatste is op zijn beurt nodig inzicht in kennissoorten, in de mate van abstractie en complexiteit van kernbegrippen uit het domein en beweerd, in de complexiteit van eventuele relaties tussen deze begrippen (correlatie, causaliteit), en in de benodigde arbeidsintensiviteit van (methoden van) gegevensverzameling en -analyse. Dit laatste in relatie tot de diepgang van de onderzoeksvragen. Voor een meer uitgebreide behandeling zie Verschuren (2011b, hoofdstuk 10).

Verder is in dit tweede stadium inzicht nodig in fundamenteën voor de beantwoording van onderzoeksvragen. De standaard is empirisch ofwel datagebaseerd onderzoek, waar gegevens ofwel data de grondslag vormen. We spreken hier wel van *nazoeken* in de empirische werkelijkheid. Maar mede met het oog op praktijkgericht onderzoek is het nuttig dat studenten daarnaast kennismaken met twee andere manieren ofwel grondslagen, eenvoudig aan te duiden als nadenken en navragen (zie figuur 2). Bij *nadenken* kan de onderzoeker zowel logisch redeneren als een mentale techniek gebruiken, zoals een gedachtenexperiment, introspectie of empathie, of een analytische confrontatie (zie Verschuren, 2008, paragraaf 2.3 en 2011b, hoofdstuk 7). We spreken hier van reflectief onderzoek.

Een overbekende variant van onderzoeksvragen beantwoorden door middel van *navragen* (in figuurlijke zin) bij mogelijke kennisbronnen, is literatuuronderzoek. Een minder bekende variant is navragen in letterlijke zin, namelijk onderzoeksvragen voorleggen aan terzake deskundigen die, al dan niet in onderlinge samenspraak, antwoorden formuleren. De geijkte term hiervoor is *kennisgebaseerd* en, in

| <i>Activiteit</i> | <i>Varianten</i> | <i>Benaming</i> | <i>Soort bron</i> |
|--------------------|---|---------------------------|--|
| 1. Nadenken | (a) Logisch redeneren (b) Mentale technieken | Reflectief onderzoek | Mentale capaciteiten |
| 2. Navragen | (a) Literatuuronderzoek (b) Experts bevragen | Kennisgebaseerd onderzoek | Externe kennisbronnen |
| 3. Nazoeken | (a) Grootchalig survey (b) Experiment (c) Kwalitatief onderzoek | Datagebaseerd onderzoek | Zintuiglijk waarneembare werkelijkheid |

Figuur 2 *Drie elementaire manieren om onderzoeksvragen te beantwoorden, van elkaar onderscheiden door het soort bron dat wordt aangesproken.*

het geval van onderlinge samenspraak, ook wel *participatief* onderzoek (Smid & Rouwette, 2011; Vennix & Rouwette, 2009 en Verschuren, 2012).

- *Ontwikkelingsfase II: Doelgericht onderzoeken*

Aan bod komen zaken als probleemanalyse, het werken volgens de interventie- en de ontwerpcyclus, het criterium van implementaire validiteit ofwel bruikbaarheid, en de vele factoren die deze laatste bepalen, respectievelijk bedreigen. Het laatste kan helpen bij een volgend leerdoel, de vertaling van het op te lossen handelingsprobleem in een in methodologisch opzicht adequaat conceptueel ontwerp van onderzoek. Bedoeld zijn efficiënte en sturende onderzoeksvragen, inclusief stipulatieve definities van de daarin voorkomende kernbegrippen, en een afbakening van het onderzoek. Bovenstaande zaken zijn alle zeer complex, worden doorgaans zwaar onderschat, en vereisen dan ook veel meer training dan tot dusver het geval is, als van dat laatste al sprake is (zie ook Verschuren, 2008, 2011b, 2012, 2013a).

- *Ontwikkelingsfase III: Benutten van onderzoek en van onderzoekspotentieel*

Van belang voor het *gebruik* van onderzoek zijn kennis van en vaardigheid in een elementaire analyse van kwalitatief en kwantitatief materiaal, inclusief de *beschrijvende* statistiek. Met het oog op *opdracht geven* voor onderzoek is verder nodig de methodologie van onderzoeksontwerp, met name het technische ontwerp (zie Verschuren & Doorewaard, 2007; Verschuren, 2009). Aan de orde zijn hier een basale kennis van (en nog niet zozeer vaardigheden in) verschillende onderzoeksstrategieën, inclusief hun diverse mogelijkheden, beperkingen en vaak optredende problemen, en kennis van methoden van dataverzameling en data-analyse. Verder is hier nodig inzicht in de relatie opdrachtgever-onderzoeker, in een politieke rationaliteit van belanghebbenden bij een onderzoek en in het contingente karakter van de sociale werkelijkheid als object en context van onderzoek (zie Verschuren, 2013a).

• *Ontwikkelingsfase IV: Professioneel onderzoeken*

Aan de orde zijn diverse zaken uit gangbare M+T-vakken: (1) werken volgens verschillende onderzoeksstrategieën, zoals het experiment, het kwantitatief groot-schalig survey, kwalitatieve vormen van onderzoek, kennisgebaseerde vormen van onderzoek en reflectief onderzoek. En verder het gebruik van procedures, methoden en software voor: (2) de definiëring, operationalisering en meting van kernbegrippen uit de doel- en vraagstelling, (3) steekproeftrekking, (4) het verzamelen en genereren van benodigde gegevens, en (5) de analyse van deze gegevens, met inbegrip van de *inductieve* statistiek.

4 *Een voorbeeldcurriculum*

Op grond van het voorgaande stel ik een vernieuwd onderwijsprogramma voor, dat is gebaseerd op de volgende zes uitgangspunten: (1) een opbouw volgens de genoemde vier *ontwikkelingsfasen*; (2) structurele aandacht voor *belemmerende factoren* als overmoed, hang naar abstractie en complexiteit en onzekerheid van studenten; (3) meer oefening in zowel het *conceptuele* als het *technische ontwerpen* van onderzoek; (4) volledige *integratie van statistiek* in het overige methodenonderwijs; (5) nadruk op *praktijkgerichte* vormen van onderzoek; (6) mede met het oog op dit laatste: minder aandacht voor kwantitatief onderzoek, inclusief statistiek, ten gunste van *kwalitatieve, kennisgebaseerde en reflectieve vormen* van onderzoek.

Een curriculum dat is gericht op de leerdoelen in sectie 3 en dat gestuurd wordt door de zojuist genoemde uitgangspunten zou er concreet uit kunnen zien als weergegeven in figuur 3. In dit voorstel doorloopt men per studiejaar telkens een van de vier fasen, drie in de bachelor- en een laatste in de masterfase.

Fase I: Elementair onderzoeken. Deze fase omvat een programmaonderdeel voor kennisoverdracht en een tweede voor vaardigheidstraining.

1. *Cursus grondslagen van onderzoek.* Aan bod komen verschillende kennissoorten, de criteria van interne en externe validiteit, alsook de vele factoren die elk van beide bedreigen, en wijzen van funderen en argumenteren van uitspraken, inclusief de argumentatieleer (zie Jacobs, 2009). Dit alles in relatie tot de beide validiteitscriteria.

2. *Practicum elementair onderzoeken.* Oefeningen met het herkennen van: de omvang van een onderzoek (lees vraagstelling), het domein en beweerde van uitspraken, kennissoorten en (causale) relaties. Verder oefeningen met de basisprincipes van definiëring en operationalisering van begrippen en met het beantwoorden van eenvoudige vraagstellingen door middel van zowel nadenken, navragen als nazoeken.

Fase II: Doelgericht onderzoeken. Ook deze fase bevat een balans tussen respectievelijk kennisoverdracht en vaardigheidstraining.

3. *Cursus methodologie van praktijkgericht onderzoek.* Aan bod komen de methodologie van probleemanalyse, de interventiemethodologie en ontwerpmethodologie, alsook het kennisgenererend, probleemoplossend en expertmodel van praktijkgericht onderzoek (Verschuren, 2012). Verder zijn aan de orde de determinanten

| <i>Ontwikkelingsfase</i> | <i>Programmaonderdeel</i> | <i>Ect</i> | <i>Cum</i> |
|---|--|------------|------------|
| <i>Fase I: Elementair onderzoek</i> | 1. Cursus grondslagen van onderzoek | 3 | 3 |
| | 2. Practicum elementair onderzoek | 6 | 9 |
| <i>Fase II: Doelgericht onderzoek</i> | 3. Cursus methodologie v. praktijkgericht onderzoek | 3 | 12 |
| | 4. Practicum praktijkgerichtonderzoek | 6 | 18 |
| <i>Fase III: Benutten van onderzoek en onderzoekspotentieel</i> | 5. Practicum gebruik van onderzoeksresultaten | 6 | 24 |
| | 6. Practicum opdracht voor/monitoren van onderzoek | 3 | 27 |
| | 7. Bachelorthesis/leeronderzoek | 9 | 36 |
| <i>Fase IV: Professioneel onderzoek</i> | 8. Cursus voortgezette onderzoeksmethodologie | 3 | 39 |
| | 9. Practica datagenerering (3x; zie tekst) | 3 | 42 |
| | 10. Practicum analyse van kwalitatief materiaal | 3 | 45 |
| | 11. Practicum data-analyse, inclusief induct. statistiek | 6 | 51 |
| | 12. Masterthesis/kwalificatie-onderzoek | 15 | 66 |

Figuur 3 Voorbeeld van een leerplan voor de ontwikkeling van onderzoeks-competenties. 1 ect is 28 uur studentbelasting.

van bruikbaarheid van onderzoek (Verschuren, 2009, 2011a), de methodologie van conceptueel ontwerpen van onderzoek (Verschuren & Doorewaard, 2007; Verschuren, 2009 en 2011b), en aan de onderzoeksmethodologie te ontleen professionele vaardigheden (Verschuren, 2011c).

4. *Practicum praktijkgericht onderzoek.* De specificering en afbakening van de onderzoeksvragen uit fase I worden hier voortgezet, waaronder stipulatief definiëren van centrale begrippen in het domein en beweerde van deze vragen. Voorts wordt geoefend met het gebruik van conceptmodellen ofwel taxonomieën bij de afbakening, met de analyse van handelingsproblemen, met het werken volgens de interventiecyclus en/of de ontwerpcyclus (zie Verschuren, 2008), met de vertaling van het op te lossen verbeterprobleem respectievelijk te ontwikkelen artefact in een kennisprobleem (lees een set onderzoeksvragen en deelvragen), en, ‘last but not least’, met de in cursus 3 aangeboden professionele vaardigheden (zie ook Verschuren, 2011b).

Fase III: Benutten van onderzoek en van onderzoekspotentieel. Deze fase is opgebouwd uit de volgende, voornamelijk op vaardigheden en oefening gerichte drie programmaonderdelen.

5. *Practicum gebruik van onderzoeksresultaten.* Hier worden studenten geoefend in het interpreteren en gebruiken van resultaten van kwalitatieve en kwantitatieve vormen van onderzoek. Dit vereist inzicht in de aard van resultaten van kwalitatief onderzoek en de daarbij gebruikte werkwijzen (kwalitatief onderzoek), respectievelijk in principes en methoden uit de beschrijvende statistiek en data-analyse, zoals het werken met gemiddelden en percentages en met de principes van eenvoudige tabelanalyse (kwantitatief onderzoek).

6. *Practicum opdracht geven en monitoren.* Hier vinden oefeningen plaats met probleemanalyse, en (andermaal) de vertaling van een handelingsprobleem in een kennisprobleem (lees onderzoeksvragen), en weer terug, alsook het ontwerpen van een onderzoek. Verder oefeningen respectievelijk het volgen van stages ter verkrijging van basaal inzicht in de relatie opdrachtgever-onderzoeker inclusief de zaken die hier mis kunnen lopen, in de politieke en contingente context waarin een praktijkgerichte onderzoeker meestal moet opereren, en in de daaraan gerelateerde gevaren van een interne onderzoeker. Met deze laatste is bedoeld iemand die zelf als lid van de onderzochte organisatie onderdeel uitmaakt van het krachtenveld in het object van onderzoek.

7. *Bachelorthesis, respectievelijk leeronderzoek.* Hier is een tweesporenbeleid wellicht aangewezen. Strikt vasthoudend aan de voorgestelde fase-indeling maken studenten een thesis die bestaat uit een goed gearticuleerd en ver in detail uitgewerkt onderzoeksontwerp. Het resultaat moet zodanig zijn dat dit ontwerp als opdracht zou kunnen dienen voor een door anderen uit te voeren onderzoek (zie Verschuren & Doorewaard, 2007). Echter, het valt niet uit te sluiten dat sommige opleidingen willen vasthouden aan een door studenten zelf uitgevoerd onderzoek. Dat is op zich een werkbare optie, op voorwaarde dat het onderzoek relatief eenvoudig wordt gehouden, zeer goed is afgebakend en kan worden uitgevoerd met een beperkt gebruik van gevestigde onderzoeksmethoden.

Fase IV: Uitvoeren van een professioneel onderzoek. De traditionele methodologie betreffende de uitvoering van onderzoek wordt voor een flink deel verplaatst naar deze vierde en laatste fase in de ontwikkeling van onderzoekscompetenties. Aldus ontstaat een (onderzoeks)master die kan dienen als een hoognodige kweekvijver voor diegenen die onderzoek op uitvoerend niveau gaan doen. Te noemen zijn aio's en andere onderzoekers aan universiteiten en hbo-instellingen, medewerkers verbonden aan particuliere en publieke onderzoeksinstellingen, afdelingen onderzoek van lokale, provinciale, nationale en supranationale overheden, alsook toekomstige docenten in het vak methodologie op universiteiten en hbo-instellingen. Voor deze doelgroepen zijn tegenwoordig nog amper opleidingen te vinden. Deze slotfase is opgebouwd uit vier programmaonderdelen:

8. *Cursus voortgezette onderzoeksmethodologie.* Hier komen aan bod een voortgezette methodologie van datagenerering en van multivariate data-analyse, waaronder (een keuze uit) tabel-, regressie-, factor-, schaal-, causale en multilevel analyse.

9. *Practica datagenerering.* In dit kader vinden plaats een interviewtraining, een observatietraining en een training in de inhoudsanalyse van schriftelijke en audiovisuele documenten en media. Elk in principe met een omvang van één ect.

10 en 11 *Practica data-analyse.* Verder zijn nodig twee practica data-analyse: één voor de analyse van kwalitatief materiaal (10), en één voor analyse van kwantitatieve gegevens (11). Hierbij zijn aan de orde training in het uitvoeren van het proces van codering, in een inductieve werkwijze, en hierbij te gebruiken computer-software, zoals KWALITAN en ATLAS voor de analyse van kwalitatief materiaal. En in het geval van kwantitatieve databestanden betreft dit oefening in vormen van multivariate analyse zoals genoemd bij cursus 8, en hierbij in te zetten pro-

grammapakketten als SPSS en SAS. In dit kader vindt ook plaats een training in kwalitatieve en kwantitatieve vormen van causale analyse.

12. *Masterthesis, respectievelijk kwalificatieonderzoek*: In dit slotakkoord geeft de kandidaat blijk van onderzoekscompetenties op een professioneel niveau. Dit vereist dat alle vier de ontwikkelingsstadia uit het voorgestelde leerplan met succes zijn doorlopen.

Conclusies en discussie

Het huidige onderwijs in onderzoekscompetenties blijkt niet te voldoen aan eisen van didactiek en legt achterhaalde accenten. Didactisch meer verantwoord en dus effectiever onderwijs in en rondom het vak Onderzoek is mogelijk door een gefaseerde opbouw van het onderwijs. En qua accenten: achterhaald is het beeld van onderzoek dat impliciet of expliciet samenvalt met empirisch, kwantitatief, generaliserend en theoriegericht onderzoek. Aangewezen is centrale aandacht voor praktijkgerichte, en in het verlengde daarvan voor kennisgebaseerde, reflectieve en kwalitatieve vormen van onderzoek.

Onderzoek is een machtige en nog steeds sterk groeiende maatschappelijke factor. Tegelijkertijd is het een zeer complexe activiteit, die sterk afwijkt van de rest waarmee jonge mensen gedurende hun schoolloopbaan te maken krijgen. Zo'n 36 ects lijken minimaal nodig om aan een maatschappelijke behoefte aan onderzoeksgerelateerde competenties bij hoger opgeleiden te voldoen. En niet minder dan 66 ects blijkt nodig om aan een maatschappelijke en wetenschappelijke (kweekvijver voor aio's) behoefte aan professionele onderzoekers enigszins tegemoet te kunnen komen. Deze forse inspanning is temeer gerechtvaardigd omdat het voor een aanzienlijk deel leerdoelen betreft die niet alleen onderzoek dienen. Vooral ook vormen ze een noodzakelijk onderdeel van een professionele habitus van afgestudeerden. Te noemen zijn: het kunnen onderscheiden van verschillende soorten uitspraken en het logisch en empirisch kunnen funderen en argumenteren van deze uitspraken; kennis van en vaardigheid in probleemanalyse en in het gebruik van de interventie- en de ontwerpmethodologie; en het kunnen gebruiken van resultaten van wetenschappelijk onderzoek (bijhouden en benutting vakliteratuur). En voor zover universiteiten opleiden voor leidinggevende functies moeten hieraan worden toegevoegd zaken als: het kunnen schrijven van rapporten en nota's, het voeren van informatie-inwinnende gesprekken, het observeren en beoordelen van mensen en de evaluatie van inspanningen en projecten, alsook het geven van opdracht voor en monitoren van onderzoek. Al deze en dergelijke activiteiten vragen om vaardigheden die ook nodig zijn om te kunnen onderzoeken, en die dus (als het goed is) zijn terug te vinden in methodenvakken. Als afgestudeerden van universiteiten al niet tot de genoemde zaken in staat zijn, wie dan wél?

De beschouwingen en analyses in deze bijdrage waren primair gericht op de menswetenschappen aan universiteiten. Dit neemt niet weg dat ook het hbo profijt zou kunnen hebben door een selectie van de voorgestelde leerdoelen en uitgangspun-

ten in hun onderwijs te incorporeren. Vooral van belang zijn hier een uitvoerige training in het gebruik van resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Daarnaast zijn nodig kennis van en vaardigheid in het werken volgens de interventie-methodologie, inclusief de probleemanalyse en, afhankelijk van de studierichting, (ook) van de ontwerpmethodologie en inzicht in bedreigingen van de bruikbaarheid van onderzoek en manieren hoe deze het hoofd te bieden. En tot slot zijn vooral voor toekomstige leidinggevendenden nodig vaardigheden in het vertalen van een handelingsprobleem in een kennisprobleem en terug, en meer algemeen in het verlenen van opdracht voor onderzoek. Zou men hierin onverkort slagen, dan biedt dit het hbo een eigen niche, duidelijk onderscheiden van universiteiten, in plaats van dat men almaar in het voetspoor van de laatste wil treden. Hbo-instellingen kunnen dan eindelijk datgene doen waarvoor ze bedoeld zijn, te weten bijdragen aan de professionalisering en voorbereiding op hogere en leidinggevende functies van jonge mensen. Dit zou ook een enorme impuls geven aan een beter gebruik van het in Nederland aanwezige onderzoekspotentieel. En universiteiten zouden zich in dat geval meer kunnen terugtrekken op hun kerntaak, te weten het uitbreiden van onze theoretische en methodologische kennis. Het zou een geweldige cultuuromslag betekenen. Het vergt de inzet van mensen met een lange adem, die zich met veel idealisme inzetten en zich de moeite van een methodologische professionalisering willen getroosten. Bovendien zou dit inhouden dat een groot deel van de werknemers van universiteiten overgaat naar hbo-instellingen. Met een voortschrijdende integratie van beide typen instituties moet ook dat geen onneembare hindernis zijn.

Referenties

- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. (2001). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bernard, H.R. (2002). *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*. New York, Oxford, Walnut Creek, Lanham: Altamira Press.
- Bleijenbergh, I., Korzilius, H., & Vennix, J. (red.). (2009). *Voer voor methodologen. Een liber amicorum voor Piet Verschuren*. Den Haag: Lemma.
- Goverde, H. (2009). Universitair methodenonderwijs: aanmoediging tot vakmanschap? In I. Bleijenbergh, H. Korzilius & J. Vennix (red.), *Voer voor methodologen. Een liber amicorum voor Piet Verschuren*. Den Haag: Lemma.
- Jacobs, E. (2009). Argumenten voor argumenteren. Een uitwerking van het argumentatiemodel van Toulmin voor methodenonderwijs. In I. Bleijenbergh, H. Korzilius & J. Vennix (red.), *Voer voor methodologen. Een liber amicorum voor Piet Verschuren*. Den Haag: Lemma.
- Segers, J. (1999). *Methoden voor maatschappijwetenschappen*. Assen: Van Gorcum.
- Smid, G., & Rouwette, E. (red.) (2011). *Ruimte maken voor onderzoekende professionaliteit. Onderzoekend handelen, handelend onderzoeken*. Assen: Van Gorcum.
- Swanborn, P.G. (2002). *Basisboek sociaal onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Vall, M. van de (1980). *Sociaal beleidsonderzoek. Een professioneel paradigma*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

- Vennix, J., & Rouwette, E. (2009). Methodologie van praktijkgericht onderzoek: de 'vergeten' praktijksituatie. In I. Bleijenbergh, H. Korzilius & J. Vennix (red.), *Voer voor methodologen. Een liber amicorum voor Piet Verschuren*. Den Haag: Lemma.
- Verschuren, P. (2002). *Dogma's en ontwikkelingen in wetenschap en methodologie; bedreigingen en kansen*. Oratie. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Verschuren, P. (2008). *Probleemanalyse in organisatie- en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2009). *Praktijkgericht onderzoek: Ontwerp van organisatie en beleidsonderzoek*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2011a). De waarde van kwalitatieve strategieën voor het praktijkgericht onderzoek. *KWALON 16*, 43-54, 62-66.
- Verschuren, P. (2011b). *De probleemstelling voor een onderzoek*. Houten, Antwerpen: Het Spectrum.
- Verschuren, P. (2011c). Onderzoek in het hbo-onderwijs: voldoende doordacht, wetenschappelijk, verantwoord? *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 29, 133-148.
- Verschuren, P. (2011d). *Why a methodology for practice-oriented research is a necessary heresy*. Amsterdam: Boom Academic.
- Verschuren, P. (2012). Praktijkgericht onderzoek door hbo-instellingen: diversiteit, wetenschappelijkheid en complexiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 30, 93-112.
- Verschuren, P. (2013a). Organisational research: divers, complex and methodologically demanding. In J. Achterbergh, Y. Benschop, P. Hendriks & A. Van de Ven (red.), *Op zoek naar het andere. Een liber amicorum voor Hans Doorewaard*. Den Haag: Boom Lemma.
- Verschuren, P. (2013b). Human resource based research. In R. Schouteten, J. Bücker, & E. Poutsma (2013). *HRM, het nuttigheidsdenken voorbij? Een Liber Amicorum voor Willem de Nijs* (pp. 183-190). Den Haag: Boom Lemma.
- Verschuren P., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.