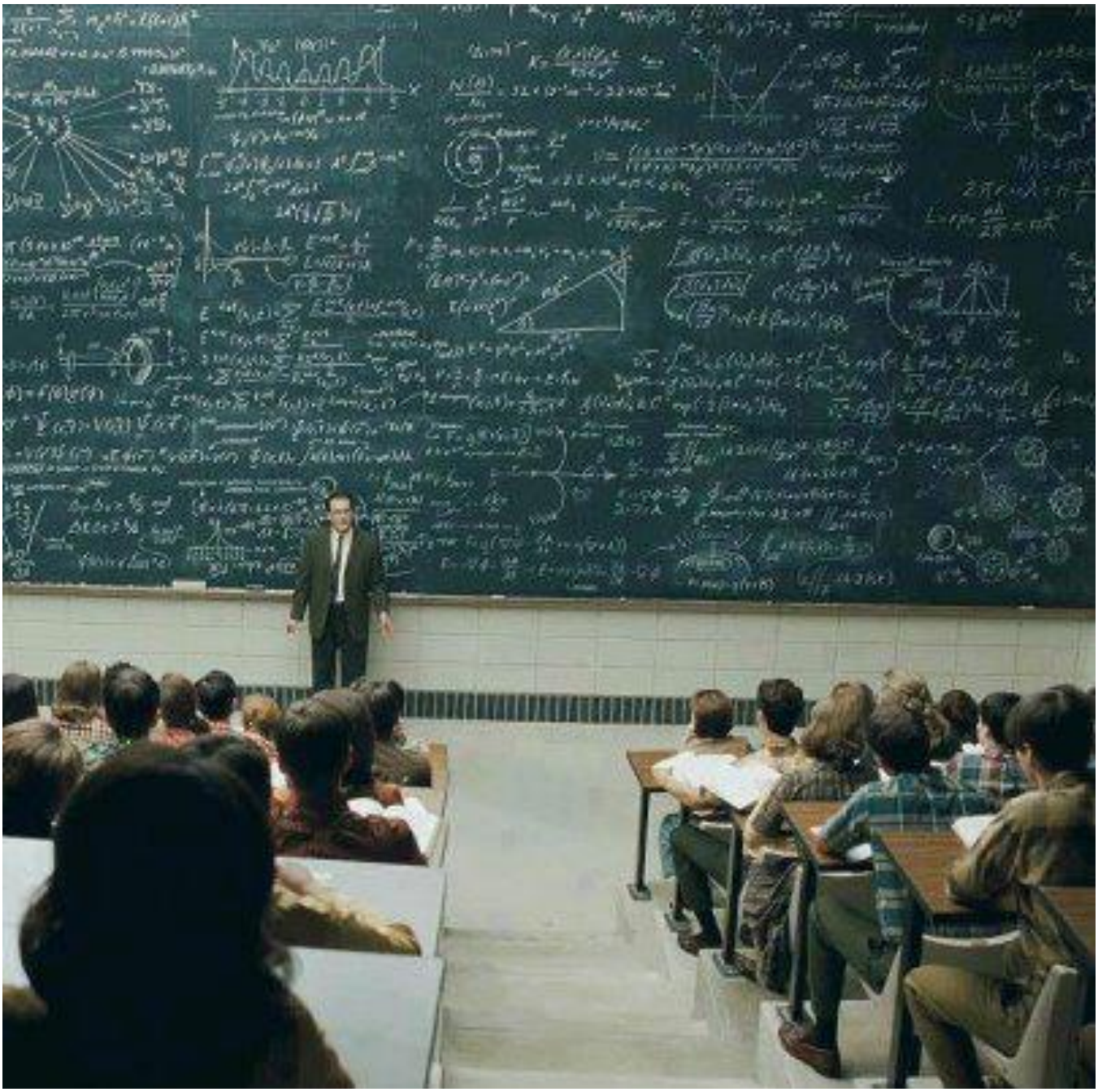
Een stap op weg naar state of the art sportonderwijs;

een studie naar de bijdrage van onderzoek aan het onderwijs.



Bron: http://bit.ly/1m4RJ9t opgevraagd 9 mei 2014

Eric Versluijs
MBA Sportmanagement

7 Juni 2014

1e afstudeerbegeleider
Prof. drs. Philip Wagner
Wagner Group

2e afstudeerbegeleider
Drs. Daco Woudenberg MBA
Wagner Group

Voorwoord

Philip Wagner van het Sport Management Instituut heeft ooit over kenniswerk gezegd: ”Het probleem van denkwerk is dat je geen meters maakt”. Hoe herkenbaar! Dit afstudeertraject heeft voor mij een duidelijke parallel met het beklimmen van één specifieke vulkaan tijdens mijn Andes expeditie in 1994. Op de grens van Chili en Bolivia ligt in de woestijn de vulkaan San Pedro de Atacama. Ogenschijnlijk een simpele rechttoe rechtaan beklimming met een duidelijk begin- en eindpunt en in principe altijd goed zicht. Het werd een beklimming van vallen en opstaan waarbij ik van iedere 3 stappen omhoog er weer 2 naar beneden gleed. Ik maakte weinig meters, het zicht was slecht en zo heel af en toe kwam er een opening in het wolkendek zodat ik me weer enigszins kon oriënteren. Wanneer ik dan eindelijk weer richting bepaald had, trok het wolkendek weer dicht en begon de onzekerheid opnieuw. *Waar moet ik heen? Red ik het wel op tijd? En waar zit de krater?* Gevoelens en vragen die ik mezelf het afgelopen jaar met enige regelmaat gesteld heb tijdens het schrijven van deze thesis. Naast mijn fulltime baan is dit een slopende exercitie geweest die, naast impact op mijn werk (en collega’s), ook veel impact heeft gehad op mijn privéleven. Met name mijn vrouw moet hier veel last van gehad hebben. Jacqueline……dank dat je me bent blijven stimuleren en ondersteunen. Philip en Daco…..., ook jullie bedankt voor de inhoudelijke begeleiding.

Het heeft me ook veel opgeleverd. Los van dat ik steeds beter de beperkingen van onderzoek ben gaan zien, heeft het ook tot veel andere inzichten geleid. Met name het feit dat wat je verwacht dat de uitkomst van je onderzoek zal zijn uiteindelijk tegenstrijdig is aan de uitkomst, heeft me oprecht verwonderd. Onderzoek voorkomt een tunnelvisie, dat is me duidelijk geworden. Maar ook goed om te ervaren was dat het onderzoek binnen mijn eigen organisatie al een interventie op zichzelf was. De resultaten en de interviews gaven de respondenten inzichten en zette hen aan tot denken. Onderzoek is een mooi middel gebleken om een veranderingsproces in werking te stellen en mensen daarin mee te krijgen. Het heeft ertoe geleid dat wat tot op heden altijd normaal was, nu niet meer zo vanzelfsprekend is.

Het was erg intensief maar het was het waard.

Eric Versluijs
Epe, juni 2014

Managementsamenvatting

Kennis veroudert zo snel dat een onderwijsmodel waarin een onderwijsinstelling uitsluitend elders verworven kennis overdraagt niet meer houdbaar is. Om de kwaliteit van het onderwijs te behouden zijn hogescholen zich daarom steeds meer bezig gaan houden met kennisontwikkeling door onderzoek en toepassing. Ook voor het Instituut voor Sport- en Bewegingsstudies (ISBS) van de Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) is dit strategisch een zeer belangrijk thema. Het is voor hen een uitdaging om enerzijds het sportonderzoek en sportonderwijs zo te verbinden dat dit leidt tot state of the art opgeleide onderzoekende sportprofessionals en anderzijds zelf onderzoek te doen en bestaand onderzoek te ontsluiten voor een bredere maatschappelijke toepassing.

Het doel van dit onderzoek is om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop sporthogescholen, en meer specifiek het ISBS, hun onderzoeksonderwijs onderwijskundig en organisatiekundig kunnen optimaliseren, om daarmee sportprofessionals met onderzoekend vermogen op te leiden die straks in het werkveld in staat zijn zowel te exploreren als te exploiteren. Om dit inzicht te creëren is (casus)onderzoek gedaan naar de wijze waarop het ISBS de integratie van onderzoek en onderwijs heeft vormgegeven. Er is daarbij gekeken hoe het onderzoeksonderwijs van ISBS aansluit bij de behoeften van de opleidingen van het ISBS en bij het beroepsprofiel van de opleidingen. De belangrijkste bevindingen van dit empirisch onderzoek zijn dat er binnen het ISBS in grote lijnen overeenstemming is over de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijs-doelen, maar dat deze niet matchen met de wijze waarop het onderzoeksonderwijs op dit moment wordt aangeboden. Het door de HAN en ISBS gehanteerde universitaire 'onderzoeksparadigma' heeft ertoe geleid dat vooral het onderzoek *doen* binnen het ISBS centraal staat tijdens het onderzoeksonderwijs. In het onderzoeksonderwijs moet in de gewenste situatie veel meer balans komen tussen de drie aspecten van onderzoekend vermogen; (1) een onderzoekende, *kritische* en *nieuwsgierige* houding, (2) *onderzoeksresultaten* toepassen in de praktijksituatie en (3) zelf onderzoek *doen*.

Deze bevindingen zijn vervolgens in een breder maatschappelijk en sportspecifiek perspectief geplaatst. Op basis daarvan zijn conclusies getrokken over de wijze waarop sporthogescholen hun onderzoeksonderwijs organisatiekundig en onderwijskundig kunnen optimaliseren. De belangrijkste conclusies zijn:

1. Vernieuw van binnenuit het onderwijs door resultaten uit onderzoek stelselmatig in te passen in het onderwijs (curriculum).
2. Ontwikkel en implementeer een methodologie van praktijkgericht onderzoek, gekoppeld aan de beroepsproducten van de opleidingen.
3. Zorg voor een stimulerende omgeving waarin geïnnoveerd en geleerd kan worden en die bijdraagt aan het ontwikkelen van een nieuwsgierige maar kritische houding.
4. Ga uit van output gestuurd (learning outcome) en niet van input gestuurd onderwijs.
5. Scheidt het contractonderzoek van lectoraten, het inzetten van studenten in contractonderzoek onder begeleiding van lectoraten en het daadwerkelijke onderzoeksonderwijs aan studenten.

Het implementeren van bovenstaande inzichten binnen ISBS zal ertoe leiden dat het beroepsprofiel van de opleidingen meer leidend wordt en dat er betere balans zal ontstaan tussen de onderzoeksdoelstelling van het instituut en het onderzoeksonderwijs van de drie opleidingen. Bovenal leidt het tot meer innoverende en onderzoekende sportprofessionals en daarmee tot verdere professionalisering van de sportsector.

Inhoudsopgave

Voorwoord 2
Managementsamenvatting 3
Inhoudsopgave 4
Leeswijzer 5
1. Algemene inleiding en probleemstelling 6
1.1. Aanleiding van het onderzoek 6
1.2. Onderzoek binnen het hbo in historisch perspectief 7
1.3. Organisatie van de verbinding onderzoek en onderwijs 7
1.4. Probleemstelling, doel en centrale vraagstelling 8
1.5. Conceptueel model 11
1.6. Onderzoeksvragen 12
1.7. Relevantie van het onderzoek 12
2. Theoretisch kader 13
2.1. Integratie van onderzoek en onderwijs 13
2.2. Vormen van integratie van onderzoek en onderwijs 14
2.3. Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen 18
2.4. Factoren die de integratie van onderzoek en onderwijs beïnvloeden 19
3. Onderzoeksmethodologie 23
4. Onderzoeksresultaten 28
5. Analyse 60
5.1. Belangrijkste bevindingen van het empirisch onderzoek 60
5.2. Beantwoording van de centrale vraagstelling 61
5.3. De bevindingen in relatie tot een breder maatschappelijk- en sportspecifiek perspectief .. 61
6. Conclusies 66
7. Reflectie op het onderzoek 69
Literatuurlijst 70
Bijlage 1: Organisatiestrategieën integratie onderzoek en onderwijs Healey & Jenkins (2005) I
Bijlage 2: Uitwerking analyse van de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 (onderzoeksstap 1) V
Bijlage 3: 100 punten scoringsformulier gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen VIII
Bijlage 4: Opzet interviews IX
Bijlage 5: Citaten interviews X
Bijlage 6: Aanbevelingen aan de directie ISBS XIV

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 bevat de achtergrond, de probleemstelling en de vraagstelling van dit onderzoek. Vanuit een brede maatschappelijke historische context is de noodzaak tot verbinding van onderzoek en onderwijs beschreven en is er een probleemstelling en vraagstelling gedefinieerd. Het in § 1.5 gedefinieerde conceptueel kader laat op schematische wijze zien welke variabelen onderdeel uitmaken van dit onderzoek. Hoofdstuk 2 omvat het theoretisch kader dat is gebaseerd op de in het conceptueel model gedefinieerde variabelen. Per variabele worden de meest actuele en relevante theorieën beschreven. In hoofdstuk 3 wordt op basis van deze theorieën het conceptueel kader verder geoperationaliseerd en wordt de onderzoeksopzet beschreven. Hoofdstuk 4 bevat de uitwerking van het onderzoek en in hoofdstuk 5 beschrijven we de belangrijkste bevindingen en geven we antwoord op de onderzoeksvraag. In hoofdstuk 6 koppelen we de belangrijkste bevindingen aan de theorie en komen we tot eindconclusies. Tot slot reflecteren we in hoofdstuk 7 op het onderzoek en het onderzoeksproces.

1. Algemene inleiding en probleemstelling

1.1. Aanleiding van het onderzoek

Vanuit hun wettelijke en maatschappelijke opdracht zien "hogescholen steeds meer de noodzaak om studenten op te leiden die met een kritische houding in de beroepspraktijk werkzaam zijn en kunnen bijdragen aan de vernieuwing van diezelfde beroepspraktijk. Hiervoor is onderwijs nodig dat in nauwe relatie met state of the art ontwikkelingen in het betreffende vakgebied vorm krijgt" (HBO-raad, 2010). Door in aanraking met onderzoek te komen leren studenten analyseren, kritisch naar de feiten kijken, reflecteren en zelfstandig onderzoek uit te voeren. Hiermee ontwikkelen zij 'onderzoekend vermogen' dat later in de beroepspraktijk van grote waarde is (HBO-raad, 2010). Naast dit 'onderzoekend vermogen' levert onderzoek ook belangrijke inzichten op die van waarde kunnen zijn bij vormgeven van state of the art onderwijs. Om dit te bereiken is een duurzaam praktijkgericht onderzoeksklimaat binnen hogescholen een vereiste. De introductie van de lectoraten in 2001 is hier een belangrijke katalysator voor geweest. Inmiddels is de onderzoeksfunctie van hogescholen structureel geworteld en werken onderzoekers – waaronder docenten – binnen een kenniskring, onder leiding van een lector, samen aan praktijkgericht onderzoek. "Daarmee behoort het merkwaardige Nederlandse verschijnsel van onderzoeksarm hoger (beroeps)onderwijs tot het verleden" (HBO-raad, 2010). Het wordt echter steeds duidelijker dat de invoering van lectoraten vraagt om andere besturingsprincipes (Graaff & Velthuijsen, 2013). "Om het onderwijs de vruchten te laten plukken van het onderzoek moet een en ander bewust worden georganiseerd en gestuurd" (HBO-raad, 2010). Ook Griffioen & Wortman (2013) geven aan dat, mede door het verschil in karakter, tempo en cultuur, het verweven van onderwijs en onderzoek heel doelgericht dient te gebeuren. Van Keulen (2006) gaat daar nog verder in en wijst erop dat "visies, culturen en organisaties moeten veranderen".

Verbinding tussen onderzoek en onderwijs, is dus naast een belangrijk onderwijskundig vraagstuk ook een besturings- en organisatievraagstuk. Dit is door het Instituut voor Sport- en Bewegingsstudies (ISBS) van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN) al in 2010 onderkend. Het ISBS, bestaande uit de opleidingen Sport, Gezondheid en Management (SGM), Academie voor Lichamelijke Opvoeding (ALO) en Sport en Bewegingseducatie (SBE), heeft in dat jaar een nieuwe organisatiestructuur geïmplementeerd die tot doel had een optimale verbinding tussen onderzoek en onderwijs en tussen onderzoek en het beroepenveld van de sport te realiseren.

Het ISBS wil vier jaar na dato weten of ze op het gebied van de verbinding van onderzoek en onderwijs de goede dingen doet. In deze thesis wordt daarom onderzocht hoe het onderzoeksonderwijs van ISBS anno 2014 aansluit bij het landelijk beroepsprofiel en de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van de drie opleidingen van het ISBS. De bevindingen van het onderzoek worden vervolgens gebruikt om aanbevelingen te doen aan het ISBS over de wijze waarop ze haar onderzoeksonderwijs kan optimaliseren. Verder worden op basis van deze bevindingen meer generieke conclusies getrokken over de wijze waarop sporthogescholen hun onderzoeksonderwijs onderwijskundig en organisatiekundig kunnen optimaliseren

1.2. Onderzoek binnen het hbo in historisch perspectief

De rol van het hoger beroepsonderwijs in onze maatschappij is van oudsher het opleiden van (toekomstige) professionals voor de beroepspraktijk. "De laatste 25 jaar is uit deze primaire taak een nieuwe opdracht voortgekomen" (Borgdorff, Staa, & Vos, 2007). In 1986 werd het hbo opgenomen in het stelsel van hoger onderwijs en kreeg hiermee wettelijke mogelijkheden om onderzoeksactiviteiten te ontplooien. De wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek (WHW) stelt dat hogescholen onderzoek kunnen verrichten "voor zover dit verband houdt met het onderwijs aan de instelling" (WHW artikel 1.3 lid 2). Deze mogelijkheid om onderzoek te doen stelt hogescholen in staat in te spelen op de veranderende eisen aan kennis vanuit de samenleving. In 2000 stelt Leijnse, toenmalig voorzitter van de HBO-Raad hierover:

> "Kennis veroudert zo snel dat een (hoger) onderwijsmodel waarin de instelling uitsluitend elders verworven kennis overdraagt aan studenten niet meer houdbaar is. De kwaliteit van zulke passieve overdrachtsprocessen, in termen van actualiteit en toepasbaarheid van de overgedragen kennis (competenties), wordt eenvoudig steeds lager. Om de kwaliteit van het onderwijs te behouden moeten met name de hogescholen zich meer gaan bezig houden met kennisontwikkeling door onderzoek en toepassing" (Leijnse, 2000).

Ook op Europees niveau is de behoefte aan een nieuw soort professional onderkend. In de Europese Bolognaverklaring uit 1999 zijn professionals gedefinieerd die moeten functioneren in de kenniseconomie (Elen & Verburgh, 2008). Dit betekent dat ze in staat moeten zijn om met meer en complexere kennis om te gaan (Brew, 2010).

Dat onderzoek (doen) een steeds belangrijkere rol dient te vervullen binnen het hbo wordt ook duidelijk bij het verschijnen van de nota 'Kwaliteit als opdracht' (HBO-raad, 2009). In deze nota is één standaard voor de professionele bachelor opgenomen. Deze standaard houdt in dat iedere opleiding tot hbo-bachelor er zorg voor dient te dragen dat studenten een gedegen theoretische basis verkrijgen, dat zij over voldoende professioneel vakmanschap beschikken, dat zij beroepsethiek en een maatschappelijke oriëntatie ontwikkelen die past bij een verantwoordelijk professional en dat zij "onderzoekend vermogen verwerven dat leidt tot reflectie, tot evidence-based practice, en tot innovatie" (HBO-raad, 2009). "Dit betekent dat de Raad voor het eerst uitspreekt dat bachelorstudenten niet alleen onderzoek moeten kunnen toepassen maar ook onderzoek moeten kunnen doen" (Andriessen, 2013)

1.3. Organisatie van de verbinding onderzoek en onderwijs

Ondanks de voortvarende start, het hbo telt inmiddels meer dan 475 lectoren (HBO-raad, 2010), worstelt het hbo met de organisatorische consequenties die zijn ontstaan door de invulling van lectoraten en kenniscentra. Met name de verbinding tussen onderzoek en onderwijs en tussen onderzoek en beroepenveld blijkt voor veel hogescholen een forse uitdaging te zijn. Op het HBO jaarcongres van 2006 wijst de president van de Koninklijke Akademie van Wetenschappen, Frits van Oostrom, de hbo instellingen al op het feit dat ze goed moeten nadenken over de wijze waarop ze de inrichting van lectoraten en de verbinding tussen onderwijs en onderzoek organisatorisch vormgeven.

> "Hij geeft aan dat de onderzoeksfunctie van het hbo niet verstorend mag gaan werken op de organisatie van het hbo. Bij de universiteit zijn onderwijs en onderzoek twee centrale taken en men zegt ook graag dat zij als schering en

> inslag op elkaar inwerken. Nou, kijkt u dan toch maar eens naar de problemen die ook de universiteiten hier vaak mee hebben. Ze bijten elkaar vaak erg, studenten storen hun professor maar bij zijn echte werk, bij het onderzoek, denkt men wel eens. Het hbo is daarentegen vaak een toch wel geoliede machinerie bij het verzorgen en organiseren van het onderwijs, wat aardig om te vergelijken met de anarchie binnen universiteiten. Laten onderwijs en onderzoek binnen het hbo niet losgezongen worden van elkaar" (Oostrom, 2006).

Uit onderzoek blijkt dat "de verbinding tussen onderwijs en onderzoek via individuele medewerkers met zowel een onderzoeks- als onderwijstaak als linking-pin tussen beide processen meestal niet toereikend is" (Griffioen & Wortman, 2013). Hughes (2006) noemt het feit dat personen als linking-pin kunnen acteren zelfs een 'hardnekkige mythe'. Er is dus meer nodig dan een linking-pin om de verbinding tussen onderzoek en onderwijs goed vorm te geven. Van Keulen (2006) zegt hierover:

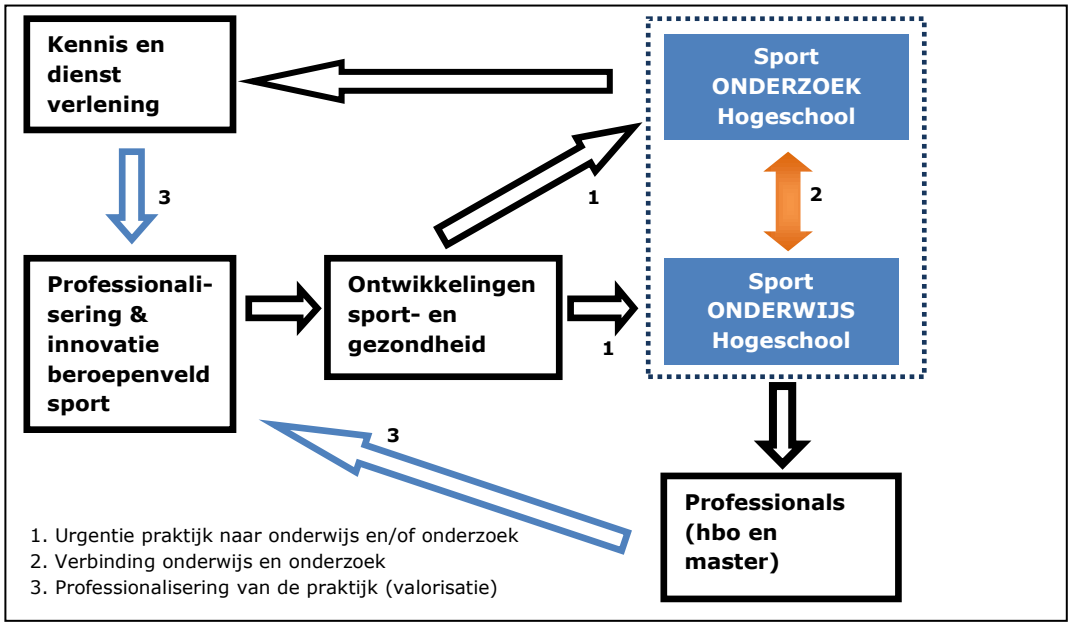
> "De implementatie van onderzoeksresultaten in het concrete onderwijs is verre van vanzelfsprekend gebleken. De beschikbaarheid van empirische evidentie is pas een begin. Er is meer voor nodig om onderwijs daadwerkelijk te veranderen. Collega's, leidinggevenden, studenten en afnemers moeten om; nieuw repertoire moet eigen gemaakt worden; visies, culturen en organisaties moeten veranderen; kinderziektes of erger moeten overwonnen worden".

Vaak blijkt dat een gebrek aan eenduidigheid over vorm, inhoud en organisatie van de onderzoekseenheden leidt tot verwarring binnen een hogeschool; wie gaat waarover en wie is waar mee bezig? (Graaff & Velthuijsen, 2013). Het wordt verder steeds duidelijker dat de invoering van lectoraten vraagt om andere besturingsprincipes voor de kenniscentra waarin lectoren samenwerken. Soms is zelfs aanpassing van de besturingsfilosofie van de hogeschool noodzakelijk (Graaff & Velthuijsen, 2013).

1.4. Probleemstelling, doel en centrale vraagstelling

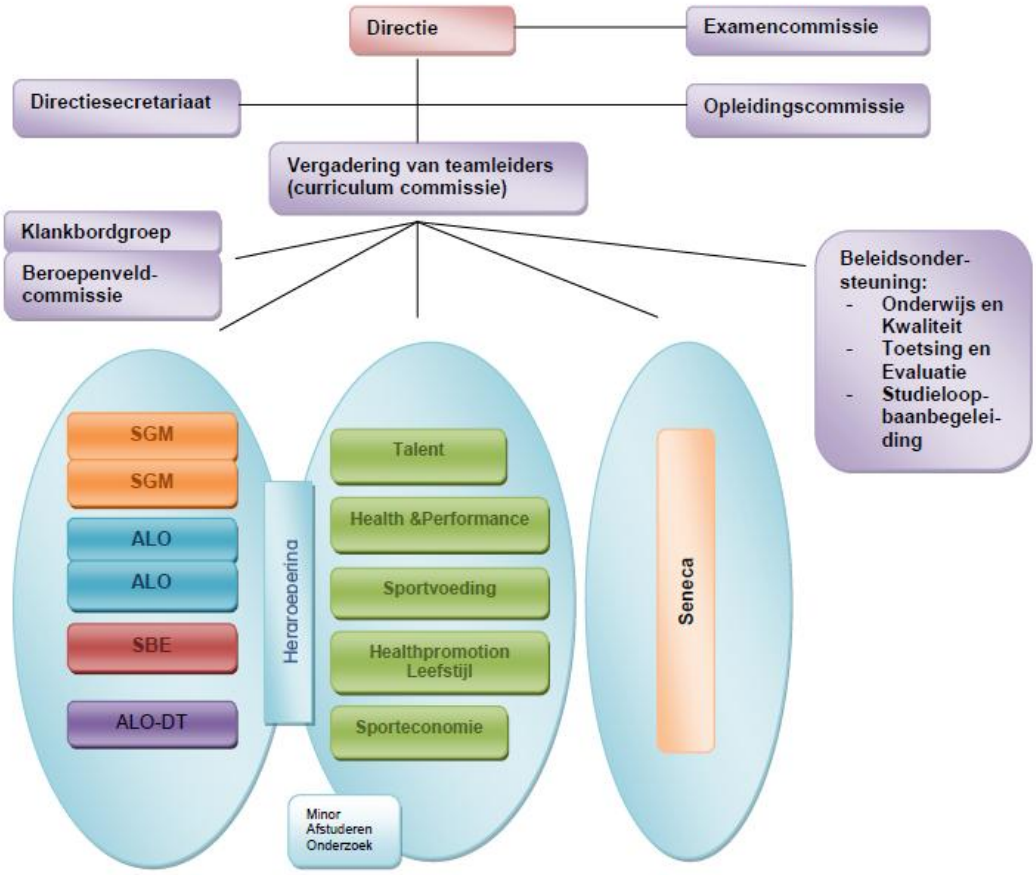
Zoals beschreven hebben hogescholen de wettelijke- en maatschappelijke opdracht om praktijkgericht onderzoek te doen dat een bijdrage levert aan (1) de professionalisering van de beroepspraktijk en (2) aan state-of-the-art onderwijs dat moet leiden tot professionals met onderzoekend vermogen. State-of-the-art onderwijs vraagt om een structurele inbreng van kennis die gebaseerd is op de meest actuele ontwikkelingen in de sportpraktijk. Een goede integratie van het onderzoek en onderwijs is daarvoor noodzakelijk. Deze noodzaak wordt nadrukkelijk ook gevoeld door de sportsector: in het Sectorplan Sportonderzoek en -Onderwijs (NOC*NSF, 2011) wordt geconcludeerd dat er op het gebied van zowel sportonderzoek als -onderwijs nog veel winst te behalen valt. "Om te zorgen dat sportactiviteiten echt effectief zijn, is er dringend behoefte aan meer kennis op het gebied van sport en bewegen. Ook de bijdrage van sport aan sociale innovatie, vraagt om meer wetenschappelijk onderzoek" (NOC*NSF, 2011). In het verlengde hiervan zegt Broeke (2010) dat met name sportorganisaties die in staat zijn om effectieve kennisproductie (exploratie) met efficiënte kennistoepassing (exploitatie) te combineren, de toekomst hebben. Dit maakt dat er ook in de sportsector behoefte is aan professionals die hun eigen beroepspraktijk kunnen verbeteren en vernieuwen door enerzijds actuele kennis uit onderzoek toe te passen in hun dagelijks handelen en anderzijds nieuwe kennis creëren om te innoveren. De uitdaging voor hogescholen met sportgerelateerde opleidingen is dan ook om de urgenties van de sportpraktijk te vertalen naar sportonderzoek, dit te verbinden met het sportonderwijs en dit

onderwijskundig en organisatiekundig zo vormt te geven dat dit leidt tot 'state-of-the-art' opgeleide onderzoekende professionals. Daarnaast is het van belang om zelf onderzoek te doen en/of bestaand onderzoek te ontsluiten dat leidt tot de professionalisering van de sportsector. In figuur 1.1 is dit schematisch weergegeven waarbij het blauw omkaderde deel de feitelijke verbinding tussen onderzoek en onderwijs weergeeft.



Figuur 1.1 *Schematische weergave van de wettelijke en maatschappelijke opgave van een hogeschool met sportgerelateerde opleidingen.*

Om deze nieuwe taak vorm te geven hebben hogescholen lectoren aangesteld die het onderzoek moeten uitvoeren EN dit structureel moeten verbinden met het onderwijs. Dit laatste blijkt zoals ook al eerder beschreven voor veel hogescholen een onderwijskundige en organisatiekundige uitdaging te zijn. Deze uitdaging speelt ook binnen het ISBS. Het ISBS werkt nauw samen met de lectoraten maar ziet ook de beperkingen. Door de geringe omvang van de lectoraten en daarmee de keuze voor een beperkt aantal onderzoekslijnen, die vaak ook onvoldoende aansluiten bij de wensen van opleidingen van het ISBS, de afstand tot het onderwijs en door het gebrek aan directe sturing daarop, is het ISBS van mening dat er niet alleen volstaan kan worden met de positionering van het onderzoek bij de lectoraten. De focus van de lectoraten is immers smaller dan die van de opleidingen. Het beroepenveld van het ISBS vraagt om een veel bredere oriëntatie dan de lectoraten kunnen bieden. Dit is de belangrijkste reden geweest dat het ISBS in 2010 heeft gekozen voor een organisatiestructuur die tot doel heeft een optimale verbinding tussen sportonderzoek en sportonderwijs en tussen sportonderzoek en het beroepenveld van de sport te realiseren. In deze nieuwe organisatiestructuur is de opleidingsgeoriënteerde organisatiestructuur losgelaten en is het ISBS verdeeld in twee operationele eenheden; één of twee onderwijsteams per opleiding die verantwoordelijk zijn voor de eerste tweeënhalf jaar van het (bachelor)onderwijs en vijf expertiseteams (anno 2014 zijn dat er nog vier) die verantwoordelijk zijn voor de uitvoering van het onderzoeksonderwijs, de stages, de minoren en het afstuderen in de laatste anderhalf jaar. Deze expertiseteams bedienen daarbij alle drie de opleidingen. Daarnaast zijn deze expertiseteams verantwoordelijk voor het maatschappelijk- en contractonderzoek. Zie ook figuur 1.2. Deze expertiseteams zijn ingericht op basis van een inhoudelijk thema en hebben ook hun eigen onderzoekslijnen.



Figuur 1.2 *Organogram ISBS nieuwe structuur (2011).*

De directie van het ISBS heeft in een voorgesprek aangegeven dat zij tevreden is over deze herstructurering. Ze benoemt hierbij met name het positieve effect op de verbinding tussen het onderzoek en het beroepenveld van de sport; de expertiseteams Sportvoeding, Talent herkenning en -ontwikkeling en Sporteconomie & -management, halen met grote regelmaat de (inter)nationale pers en zijn inmiddels toonaangevend in Nederland. Het inmiddels gefuseerde expertiseteam Health & Performance, maar ook de expertiseteams Sporteconomie & -management en Sportvoeding, zijn daarnaast zeer succesvol in de commerciële en maatschappelijke dienstverlening. Landelijk staat de door het ISBS gekozen organisatiestructuur daarom ook in de belangstelling van veel hbo opleidingen. Maar ook de inbreng van het onderzoek in het onderwijs heeft positief uitgepakt; het onderzoek maakt inmiddels structureel deel uit van het curriculum van de opleidingen binnen het ISBS. Toch zijn er ook nog uitdagingen. De complexe opdracht van de expertiseteams waarbij ze enerzijds onderzoeksonderwijs moeten verzorgen, passend bij het beroeps- en opleidingsprofiel van de drie opleidingen en anderzijds contract- en maatschappelijk gearrangeerd onderzoek moeten doen, levert in de praktijk soms spanning op omdat het één niet altijd makkelijk met het ander te verenigen is. Uit de voorgesprekken blijkt dat de examencommissie ISBS en het interne auditteam van de HAN er op dit moment niet van overtuigd zijn dat het specifieke beroepsprofiel van de drie opleidingen in alle vier de studiejaren ook leidend is. Men vraagt zich af of de ontwikkeling van de beroepscompetenties van de 1e graads docent LO (ALO), de sport- en beweegprofessional (SBE) en de sportmanager (SGM) voldoende tot zijn recht komt met de invulling van het huidige onderzoeksonderwijs. De belangrijkste vraag die men hierbij stelt is: 'verdringt de onderzoeksdoelstelling van het instituut c.q. het kennisteam niet het opleidingsdoel?'

Doelstelling onderzoek
Het doel van deze thesis is om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop sporthogescholen, en meer specifiek het ISBS, hun onderzoeksonderwijs onderwijskundig en organisatiekundig kunnen optimaliseren. Dit is belangrijk omdat goed onderzoeks-onderwijs leidt tot meer onderzoekende en innovatieve sportprofessionals (HBO-raad, 2009) die de beroepspraktijk kunnen verbeteren en vernieuwen. Sporthogescholen kunnen daarmee een belangrijke bijdrage leveren aan de verdere professionalisering van de sportsector.

Centrale vraagstelling
In het empirisch onderzoek van deze thesis wordt onderzocht hoe het ISBS de integratie van onderzoek en onderwijs heeft vormgegeven en hoe dit aansluit bij de behoeften en beroepsprofielen van de drie opleidingen (ALO, SBE en SGM) van het ISBS.

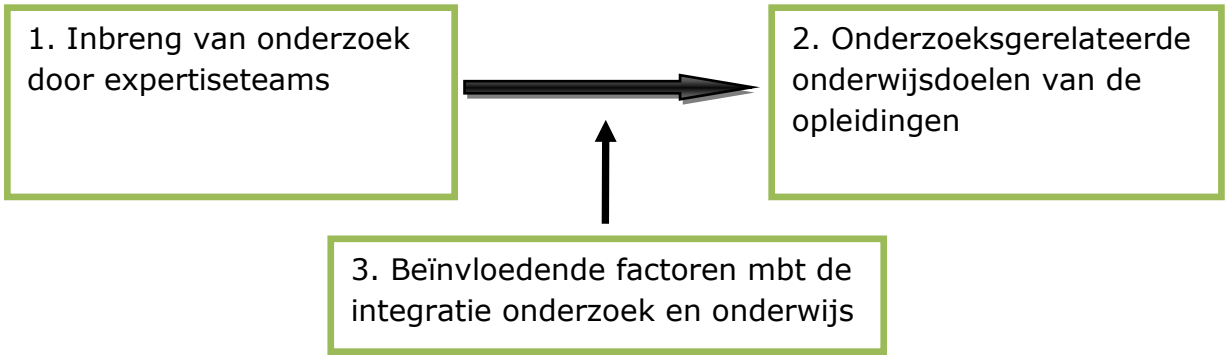
Dit leidt tot de volgende centrale vraagstelling:

Hoe sluit het door de expertiseteams ingebrachte onderzoek aan bij de door de opleidingen gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen?

Onderzoek naar het rendement van het door de expertiseteams ingebrachte onderzoek maakt nadrukkelijk geen deel uit van dit onderzoek.

1.5. Conceptueel model

Dit conceptueel model is een beeldende weergave van de hierboven beschreven centrale vraagstelling en omvat de belangrijkste te onderzoeken kernbegrippen (variabelen) en hun onderlinge verbanden. Dit conceptueel model vormt de ruggengraat van deze thesis. Het geeft richting aan (a) het formuleren van de deelvragen; (b) het beschrijven van het theoretisch kader; (c) de methodologische opzet van het onderzoek en de (d) methodische verslaglegging van de onderzoeksresultaten.



Figuur 1.3 *Conceptueel model.*

In hoofdstuk 3 (figuur 3.1) wordt dit conceptueel model verder geoperationaliseerd door het te 'vullen' met theoretische modellen die relevant zijn voor het beantwoorden van de centrale vraagstelling. Deze modellen worden eerst uitgebreid beschreven in het theoretisch kader in hoofdstuk 2.

1.6. Onderzoeksvragen

Op basis van bovenstaand conceptueel model zijn deelvragen geformuleerd die het beantwoorden van de centrale vraagstelling vergemakkelijken:

1. Op welke wijze wordt op dit moment het onderzoek in het onderwijs gebracht?
2. Aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen draagt het ingebrachte onderzoek op dit moment (impliciet) bij?
3. Welke opleidingsspecifieke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen zijn gewenst?
4. Wat is het verschil tussen de huidige (impliciete) onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen en de door de opleidingen gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen?
5. Welke factoren belemmeren of bevorderen de inbreng van onderzoek in het onderwijs?

1.7. Relevantie van het onderzoek

Er wordt onderscheid gemaakt tussen praktische en theoretische relevantie van een onderzoek. Bij een onderzoek dat praktisch relevant is, wordt via onderzoek informatie verzameld die de betrokkenen willen benutten bij de oplossing van een gesteld probleem, "zodat een problematische situatie in de praktijk verandert in een meer gewenste situatie" (Baarda, Goede, & Teunissen, 2009). Het gaat om het kennen om te handelen (Verschuren P. , 2010). Voorbeelden van handelingsproblemen zijn organisatieproblemen en beleidsproblemen. Er moet sprake zijn van een direct aanwijsbaar nut. Praktisch onderzoek is evengoed wetenschappelijk onderzoek. Het levert weliswaar geen directe bijdrage aan de wetenschap maar is wel een proces van onderzoek dat wetenschappelijk verantwoord is in termen van interne en externe geldigheid, controleerbaarheid en bruikbaarheid (Verschuren P. , 2011). Bij theoretische relevantie is de doelstelling juist het vergroten van wetenschappelijke kennis en hoeft er geen sprake te zijn van een direct aanwijsbaar maatschappelijk nut en/of bruikbaarheid (Baarda, Goede, & Teunissen, 2009).

Het empirisch onderzoek richt zich primair op een typisch handelingsprobleem. Het Instituut voor Sport- en Bewegingsstudies zal de uitkomsten van deze thesis gebruiken om haar onderzoek nog beter te laten aansluiten bij de beroeps- en opleidingsprofielen en de wensen van de opleidingen, om daarmee state-of-the-art opgeleide sportprofessionals (sportmanagers, docenten LO, gezondheidsmanagers, bewegingsagogen en sport- en leisuremanagers) af te kunnen leveren aan haar beroepenveld. Dit onderzoek is daarmee vooral beleidsondersteunend en praktisch relevant te noemen. Toch is dit onderzoek, naast de beschreven praktische relevantie, ook theoretische relevant. Door de bevindingen nader te analyseren en te beschouwen in het perspectief van een bredere maatschappelijke- en sportspecifieke context zijn conclusies geformuleerd die hbo instellingen met sportgerelateerde opleidingen kunnen gebruiken om hun onderzoeksonderwijs organisatiekundig en onderwijskundig verder te optimaliseren.

2. Theoretisch kader

Deze literatuurstudie richt zich op de variabelen zoals weergegeven in het in § 1.5 beschreven conceptuele model. De uitkomsten van deze literatuurstudie worden gebruikt bij de verdere operationalisering van dit conceptuele model (zie figuur 3.1). In § 2.1 wordt beschreven vanuit welke perspectieven er naar het integreren van onderzoek en onderwijs gekeken kan worden. In § 2.2 wordt ingegaan op de verschillende wijzen waarop deze integratie vormgeven kan worden en in § 2.3 worden de onderzoeks-gerelateerde onderwijsdoelen beschreven die middels de integratie van onderzoek en onderwijs gerealiseerd kunnen worden. Tot slot wordt in § 2.4 beschreven welke factoren dit integratieproces kunnen belemmeren of bevorderen.

2.1. Integratie van onderzoek en onderwijs

Er zijn verschillende perspectieven van waaruit je kunt kijken naar het integreren van onderzoek en onderwijs (Griffioen et al., 2013):

- perspectief van de instelling / hogeschool;
- perspectief van de onderzoeker;
- perspectief van de student;
- perspectief van de docent.

Vanuit het perspectief van de hogescholen kan gezegd worden dat ze een groot belang hebben bij de integratie van onderzoek in het onderwijs doordat een "sterke relatie tussen onderzoek en onderwijs……kan helpen om de rollen van studenten en docenten zo in te richten dat een cultuur van kritisch denken de norm wordt" (Griffioen, Visser-Wijnveen, & Willems, 2013). Barnett (2000) betoogt in zijn boek over de 'supercomplexe samenleving' waarin wij leven dat het onmogelijk is om studenten alle noodzakelijke kennis bij te brengen. Het is wel mogelijk om studenten kritisch te leren kijken.

Vanuit het perspectief van de onderzoeker is volgens Visser-Wijnveen, Driel, Verloop, & Visser (2010) een belangrijk voordeel dat de verwevenheid van onderzoek en onderwijs de onderzoeksfocus van de onderzoeker verbreedt, doordat het onderwijs een bredere insteek vraagt. Het verdiepen in andere terreinen kan helpen het eigen onderzoek in breder perspectief te plaatsen.

Het perspectief van studenten heeft verschillende kanten. "Wat duidelijk naar voren komt is dat studenten een verschillende kijk kunnen hebben op de relatie tussen onderwijs en onderzoek" (Griffioen et al., 2013). Vanuit onderzoek blijkt dat in grote lijnen geldt dat intrinsiek gemotiveerde studenten een positieve houding aannemen ten opzichte van de inbreng van onderzoek in onderwijs terwijl extrinsieke-, sociaal- en prestatie georiënteerde studenten vaak een negatieve(re) houding aannemen (Breen & Lindsay, 1999). Volgens Zamorski (2002) geven studenten aan dat wanneer ze betrokken willen zijn bij onderzoek, hun eigen onderzoekscompetenties vaak worden onderschat. Tegelijk vindt er juist bij het schrijven van de scriptie vaak overschatting plaats doordat de studenten dan geacht worden alles te weten en te hebben geleerd, terwijl dat in hun beleving onvoldoende aan bod is gekomen tijdens de opleiding.

Vanuit het perspectief van de docent is de inbreng van onderzoek in het onderwijs belangrijk om bepaalde kennis, houding en vaardigheden bij studenten bij te brengen. Wanneer docenten zowel onderzoek als onderwijs verzorgen moet wel aandacht besteed worden aan het risico dat het curriculum vol onderzoeksstokpaardjes van docenten komt te zitten (Lindsay, Breen, & Jenkins, 2002), zeker wanneer het eigen onderzoek van de docenten wordt ingezet in het onderwijs (Griffioen et al., 2013) en studenten daarbij ook

worden ingezet voor het genereren van data. Alle perspectieven komen in deze thesis terug. Vanwege de geformuleerde probleemstelling is het perspectief van de instelling / hogeschool hierin wel dominant.

2.2.Vormen van integratie van onderzoek en onderwijs

De relatie onderzoek en onderwijs is eigenlijk pas zeer recentelijk een onderwerp van onderzoek. Griffiths (2004) wordt gezien als de 'founding father' van het onderzoek naar de verbinding van onderzoek en onderwijs (in het Engels The Teaching-Research Nexus). Griffiths ontwikkelde een raamwerk dat inzicht gaf in "understanding of what was meant by that simple phrase 'linking teaching and research' "(Jenkins & Healey, 2005). Griffiths (2004) beschreef 4 typologieën waarmee de verbinding onderzoek en onderwijs beschreven kan worden:

- teaching can be research-led;
- teaching can be research-oriented;
- teaching can be research-based;
- teaching can be research-informed.

Sinds de publicatie van Griffiths in 2004 is er (internationaal) veel gepubliceerd over de wijze waarop de relatie tussen onderzoek en onderwijs vormgegeven kan worden. In deze paragraaf worden de, in de (internationale) literatuur meest voorkomende, modellen van integratie van onderzoek en onderwijs beschreven. In een notendop wordt beschreven hoe deze modellen op elkaar hebben voortgebouwd en zijn geëvolueerd. Het zijn modellen die gezien kunnen worden als 'varianten of strategieën' om onderzoek te integreren in het onderwijs. Feitelijk beschrijven deze modellen de didactische (werk)vormen waarmee de integraties gestalte krijgt. We eindigen deze paragraaf met het meest geëvolueerde model dat daadwerkelijk in dit onderzoek gebruikt zal worden.

Het model van Healey (2005)

Een veel gebruikt model is dat van Healey (2005). Hij baseert zich op de eerste 3 categorieën van Griffiths, aangevuld met een nieuwe 4^{e} typologie; research-tutored. De reden hiervoor is dat Healey (2005) de mening is toegedaan dat deze 4^{e} typologie van Griffiths niet gaat over onderzoek dat een plek krijgt in het onderwijs, maar dat het gaat over het doen van onderwijskundig onderzoek naar onderwijs. Hiermee wijkt deze typologie in de ogen van Healey af van de andere 3 typologieën.

De inbreng van onderzoek in het onderwijs kent volgens Healey (2005) verschillende varianten. Zijn model bestaat uit: (1) een horizontale as waarbij de nadruk wordt gelegd op onderzoeksproducten versus onderzoeksproces en (2) een verticale as waarbij de nadruk wordt gelegd op de student als toeschouwer (docent gestuurd) versus de student als participant. Deze indeling leidt tot een kwadrant met 4 strategieën voor de integratie van onderzoek in het onderwijs / curriculum:

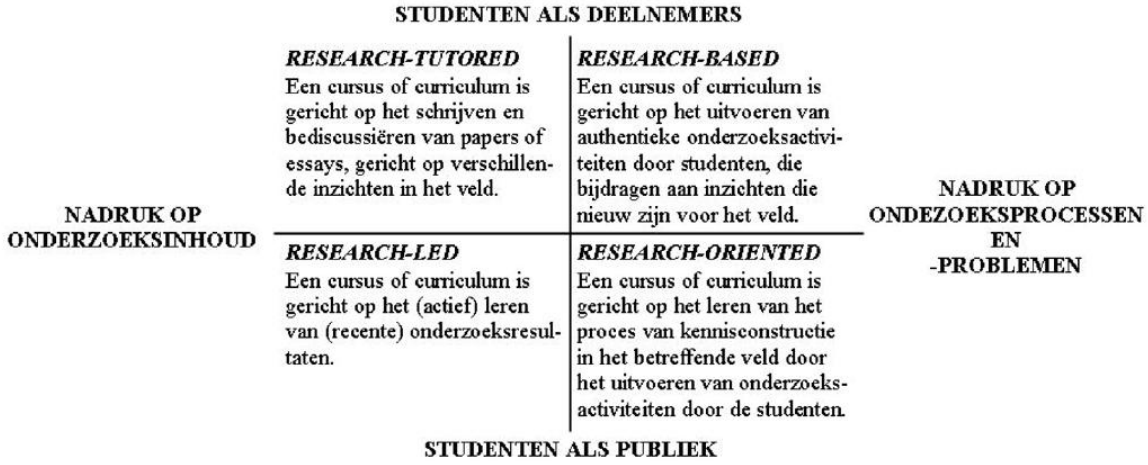
1. 'Research-Led' (gericht op onderzoeksinhoud, zonder actieve onderzoekende rol voor studenten);
2. "Research-Oriented' (gericht op onderzoeksproblemen en -processen, zonder een actieve rol voor de student;
3. "Research-Tutored' (gericht op een actieve rol van de student waarbij sterk gekeken wordt naar onderzoeksresultaten);
4. 'Research-Based' (gericht op het actief participeren door studenten in onderzoek).

Afhankelijk van de onderzoeksgerelateerde leerdoelen van het onderwijs kunnen volgens Healey (2005), 1 of meerdere varianten in het onderwijs worden ingezet.



Figuur 2.1 *Model Healey (2005)*

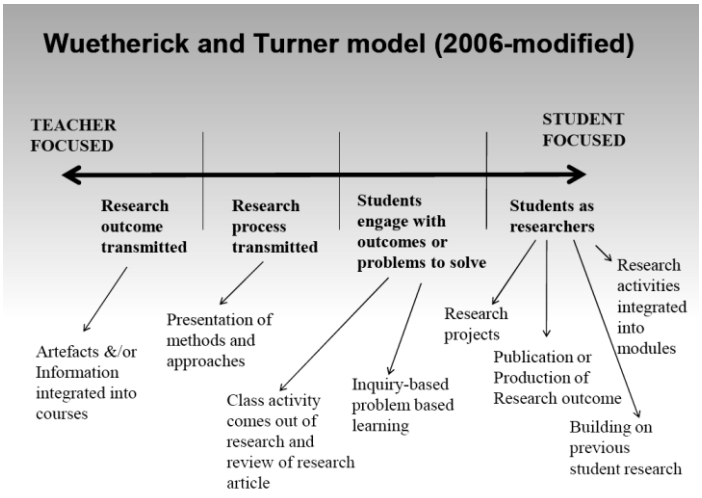
Het model van Elsen, Visser-Wijnveen, Rijst, & Driel (2008)
Elsen et al. (2008) hebben voortgebouwd op het model van Healey (2005) door de 4 varianten inhoudelijk verder uit te werken en meer toe te spitsen op het hoger beroepsonderwijs (zie figuur 2.2). Dit model is gebaseerd op dezelfde twee assen als die van Healey en levert ook vier mogelijke strategieën van onderzoeksintegratie in het hoger onderwijs op (Griffioen, Boerma, Engelbert, & Linden, 2013-1).



Figuur 2.2 *Model voor strategieën van onderzoeksintegratie in het hoger onderwijs (Elsen et al., 2008). De figuur is afkomstig van het artikel van Griffioen, Boerma, Engelbert, & Van der Linden (2013-1).*

Deze inhoudelijke uitwerking van de 4 varianten van Healey, geeft iets meer duidelijkheid over de wijze waarop we de integratie van onderzoek en onderwijs in het hbo kunnen classificeren.

Het model van Wuetherick en Turner (2006)
Een derde model is dat van Wuetherick en Turner (2006). De inbreng van onderzoek in het onderwijs kent volgens hen de volgende dimensies; van overdracht (gericht op docent) tot conceptuele verandering (gericht op student). De vier hoofdcategorieën die kunnen worden onderscheiden zijn: de overdracht van onderzoeksresultaten, de overdracht van onderzoeksproces, betrekken van studenten bij de uitkomsten of processen van (bestaand) onderzoek en studenten zelf onderzoek laten doen (Wuetherick & Turner, 2006). Zie figuur 2.3.



***Figuur 2.3**. Wuetherick and Turner model 2006* (Giller, 2011).

In 2009 vergelijkt Wuetherick dit model met dat van Healey (2005) en stelt dat de overdracht van onderzoeksuitkomsten min of meer overeenkomt met 'Research-Led' en overdracht van onderzoeks-proces met 'Research-Oriented'. Met het kwadrant 'Research-Based' heeft hij een probleem, omdat het te veel verschillende activiteiten in zich zou herbergen (Griffioen et al., 2013). Studenten zelf onderzoek laten doen en nieuwe kennis laten produceren past één-op-één binnen het kwadrant 'Research-Based', maar het betrekken van studenten bij het onderzoeksproces en/of uitkomsten van (bestaand) onderzoek zou volgens Wuetherick een eigen plek moeten hebben, zoals dat ook in zijn eigen model het geval is.

Het model van Griffioen et al. (2013)

Dit model bouwt voort op de hiervoor beschreven modellen. Het uitgangspunt van dit model is dat onderzoek tot doel heeft om (op verantwoorde wijze) kennis te produceren. Omdat het binnen het hoger beroepsonderwijs niet alleen gaat om het produceren van nieuwe kennis maar ook om kennis (of vaardigheden) die nieuw zijn voor de student maar niet nieuw zijn voor het vakdomein, wordt daar in dit model daadwerkelijk rekening mee gehouden. Hiermee komt dit model tegemoet aan de bezwaren van Wuetherick die aangeeft dat het betrekken van studenten bij het onderzoeksproces en/of uitkomsten van bestaand onderzoek, een eigen plek in een model rechtvaardigt.

Het model bestaat net als het model van Healey uit twee dimensies: onderzoeksproduct versus onderzoeksproces en kennisoverdracht versus kennisproductie. De eerste dimensie komt overeen met de as van Healey maar de tweede dimensie is duidelijk afwijkend. "Deze dimensie beschrijft in hoeverre de kennis die ontwikkeld is of overgedragen wordt tijdens het onderwijs voornamelijk nieuw is voor de student (kennisoverdracht) of zowel nieuw is voor student als voor de docent (kennisproductie). Omdat hierin verschillende stadia te onderscheiden zijn, is deze dimensie opgedeeld in 3 'vakken'; van (kennis)overdracht – waarin het leren over onderzoek centraal staat -, via kennisreproductie – waar studenten zelf bezig zijn met onderzoek -, tot kennisproductie –waarin studenten participeren in authentiek onderzoek" (Griffioen et al., 2013) dat daadwerkelijk nieuwe kennis genereert. De combinatie van deze 2 dimensies vormt zes te onderscheiden varianten (Griffioen et al., 2013):

- Overdracht van onderzoeksproducten
- Overdracht van onderzoeksprocessen
- Kennisreproductie op basis van onderzoeksproducten
- Kennisreproductie op basis van onderzoeksprocessen
- Kennisproductie gericht op onderzoeksproducten
- Kennisproductie gericht op onderzoeksprocessen

In figuur 2.4 zijn bovenstaande varianten schematisch weergegeven en zijn per variant mogelijke onderwijsvormen beschreven. Indien mogelijk is ook de relatie gelegd van de variant met de hiervoor beschreven modellen.

Kennisproductie

	5. Kennisproductie gericht op onderzoeks**producten** Onderwijsvormen waar naast leeropbrengst ook wordt toegewerkt naar publicaties (zelfstandig als student of in copublicatie met docent-onderzoekers). *Zie ook studenten als onderzoekers door (mede) te laten publiceren (Wuetherick, 2006).*	**6. Kennisproductie** gericht op onderzoeks**processen** Onderwijsvormen waarbij door de student actief geparticipeerd wordt in het onderzoeksproces (bevragen, uitvoeren van onderzoek) met als doel een originele intellectuele of creatieve bijdrage te leveren aan het vakdomein *Zie ook research-based (Elsen et al., 2008) en studenten als onderzoekers door zelf onderzoek laten doen (Wuetherick, 2006).*
Onderzoeks-product	**3. Kennisreproductie** op basis van onderzoeks-**producten** Onderwijsvormen waarbij studenten actief aan de slag gaan met bestaande onderzoeksresultaten. Discussies en argumentatie en het zich verhouden tot de resultaten zijn hierbij van belang. Hierbij valt te denken aan een review, literatuurstudie of groepsdiscussie over tegenstrijdige resultaten. *Zie ook research-tutored (Elsen et al., 2008) en betrekken van studenten bijbestaande onderzoeksresultaten (Wuetherick, 2006).*	**4. Kennisreproductie** op basis van onderzoeks-**processen** Onderwijsvormen richten zich op het onderzoekend kennis opdoen ('inquiry based learning'). Onderwijs is actief en probleem gestuurd. Leren verloopt systematisch via een goed gestructureerd op onderzoek lijkende methodiek. Het gaat hier om kennis die niet noodzakelijkerwijs nieuw is voor het vakdomein maar wel voor de student. Voorbeelden zijn het maken van een ondernemingsplan, trainingschema etc. *Zie ook het betrekken van studenten bij onderzoeksproces (Wuetherick, 2006).*
	1. Overdracht van onderzoeks**producten** Onderzoeksproducten worden gebruikt als start of als aanvulling bij het leren over een bepaald onderwerp. Bijv. hoorcollegereeksen door onderzoekers, conferentieachtige settings, presentaties state-of-the-art ontwikkelen. *Zie ook research-led (Elsen et al., 2008) en overdracht onderzoeksresultaten (Wuetherick, 2006).*	**2. Overdracht** van onderzoeks**processen** Onderwijsvormen die gericht zijn op het bijbrengen van (delen van het) onderzoeksprocessen en/of trainen van onderzoeksvaardigheden. Van het doorlopen van het gehele onderzoeksproces tot het leren interviewen en data verwerken in SPSS. Methodologische cursussen behoren tot deze variant. *Zie ook research-oriented (Elsen et al., 2008) en overdracht onderzoeksproces (Wuetherick, 2006).*

Onderzoeks-proces

Kennisoverdracht

Figuur 2.4 *Kennismodel verwevenheid van onderzoek en onderwijs (Griffioen et al., 2013) aangevuld met voorbeelden van onderwijsvormen per variant en de relatie van de varianten met de hiervoor beschreven modellen van Elsen et al, (2008) en Wuetherick, (2006) .*

Dit model is het meest geëvolueerde model en geschikt om de inbreng van onderzoek in het onderwijs binnen het hbo in kaart te brengen. De drie niveaus van overdracht, reproductie en productie komen grotendeels overeen met het bij de HAN gehanteerde operationeel, tactische en strategisch niveau. Hiermee kan de wijze waarop binnen het ISBS het onderzoek in het onderwijs wordt gebracht nauwkeurig in kaart worden gebracht. In het geoperationaliseerde conceptueel model (figuur 3.1) komt bovenstaand kennismodel daarom ook terug.

2.3. Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen

"Learning outcomes refer to what teachers want their students to learn, they could also be called objectives or aims" (Anderson & Krathwohl, 2001). Binnen het hoger beroepsonderwijs richt men zich op het ontwikkelen van diverse (beroepsgerichte) competenties. In het kader van deze thesis beperken we ons echter tot de onderzoeksgerelateerde leeruitkomsten. Onderzoeksgerelateerde leeruitkomsten zijn leeruitkomsten omtrent inhoud, vaardigheden en attitudes in relatie tot onderzoek. Het zijn doelen die men met de integratie van onderzoek in het onderwijs wil bereiken. Er wordt dan ook gesproken over onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Griffioen et al. (2013) beschrijven 4 categorieën onderwijsdoelen:

- een academische of onderzoekende houding;
- kennis over vakgebied en/of discipline;
- kennis over of inzicht in onderzoek;
- onderzoeksvaardigheden.

Een meer gedetailleerdere beschrijving van onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen wordt gegeven door Verburgh. In haar proefschrift 'Research Integration in Higher Education' (Verburgh, 2013), beschrijft ze zeven onderzoeksgerelateerde onderwijs-doelen. Voor de identificatie en beschrijving van deze onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen heeft ze gebruikt gemaakt van een verscheidenheid aan (internationale) literatuur.

Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen	Definitie • ***Voorbeeld***
• **Results**	Studenten leren van resultaten van onderzoek • *De studenten hebben kennis opgedaan van wetenschappelijk resultaten en kunnen deze plaatsen in de beroepscontext*
• **Underpinnings**	Studenten hebben inzicht in de methodologische en theoretische fundamenten van onderzoek • *De student begrijpt de noodzakelijkheid van het gebruik van onderzoeksmethoden voor de validatie van resultaten*
• **Practical research skills**	Studenten hebben onderzoeksvaardigheden ontwikkeld • *De student kan relevant wetenschappelijke informatie over een bepaalde topic vinden of kan op de methodische wijze een interview afnemen of situatie analyseren*
• **Competence to be a researcher**	Studenten hebben onderzoekscompetenties ontwikkeld *De student kan, startend vanuit een probleemsituatie, een analyse maken en presenteren over een bepaald onderwerp, door gebruik te maken van verschillende artikelen, data, veldwerk en statische analyses. Studenten hebben een integraal set van vaardigheden, attitude en kennis ontwikkeld en kan zelfstandig een volledige onderzoekscyclus doorlopen.*
• **Critical Thinking**	Studenten hebben een kritische attitude ten opzichte van literatuur, informatie, kennis en kennisconstructie • *De student kan kritisch (historische) gegevens interpreteren, verduidelijkt doelen, onderzoekt aannames, evalueert bewijs, volbrengt acties en beoordeelt de conclusies*
• **Curiosity**	De student is nieuwsgierig naar ontwikkelingen en innovaties in de discipline / professie • *De student is geïntrigeerd door het onderwerp en is gemotiveerd om de ontwikkelingen in het veld te volgen*
• **Practice**	De student heeft de capaciteit om onderzoeksresultaten toe te passen in nieuwe situaties of de praktische implicaties van onderzoeksresultaten te zien • *Om een probleemsituatie op te lossen moet de student in staat zijn om relevante onderzoeksresultaten te vinden en toe te passen (solving complex practical problems).*

Tabel 2.1 *Zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Bron: Verburgh (2013).*

Het is belangrijk om vast te stellen dat er een verschil bestaat tussen hbo opleidingen als het gaat om de focus die ze leggen op een of meerdere van deze onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen; de exacte opleidingen zijn bijvoorbeeld meer gericht op het verwerven van kennis over het vakgebied door kennis te nemen van de resultaten van onderzoek terwijl andere opleidingen weer meer gericht zijn op onderzoeksvaardigheden en inzicht in onderzoek (Verburgh, Schouteden, & Elen, 2009). Een opleiding als Sport, Gezondheid en Management leidt op tot sportmanagers maar ook tot beleidsadviseurs sport. Vanuit het beroepsprofiel van een SGM'er geredeneerd, zou het kunnen zijn dat bepaalde onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen hier meer en/of diepgaander aandacht moeten krijgen dan wanneer geredeneerd wordt vanuit het beroepsprofiel van een docent Lichamelijke opvoeding. Deze constatering is van belang omdat binnen het ISBS de inbreng van onderzoek in het onderwijs door de expertiseteams per opleiding weliswaar qua thema gedifferentieerd wordt aangeboden maar er vooralsnog geen expliciete differentiatie is voor wat betreft de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding. Voor deze studie zijn alle zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013) geselecteerd. De keuze om deze zeven te selecteren is mede gebaseerd op de literatuur over vormen van onderzoeksintegratie (Griffiths, 2004; Zamorski, 2003; Healey, 2005) en op interview studies over onderzoeksintegratie onder docenten (Elen & Verburgh, 2008). Deze zeven doelen zullen als basis dienen voor (1) het in kaart brengen van de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen waar op dit moment (impliciet) door de expertiseteams aan wordt gewerkt en (2) voor het onderzoek naar de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding. In het geoperationaliseerde conceptueel model (figuur 3.1) komen deze doelen daarom ook terug.

2.4. Factoren die de integratie van onderzoek en onderwijs beïnvloeden

Opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs

"Wanneer je als docent of opleidingsdirecteur de relatie tussen onderzoek en onderwijs in je vak of opleiding als geheel wilt versterken, is het van belang om rekening te houden met de opvattingen van alle betrokkenen" (Griffioen et al., 2013). Volgens Visser-Wijnveen (2009) kunnen opvattingen van mensen over kennis, onderzoek en onderwijs de integratie van onderzoek en onderwijs belemmeren of bevorderen. In deze paragraaf wordt kort beschreven op welke wijze dat in zijn werk kan gaan.

<u>Kennisopvattingen</u>

Impliciete kennis is kennis die niet op papier (expliciet) te vinden is en die niet uitgesproken is, maar die veelal onbewust in de hoofden van mensen bestaat. Impliciete kennis is een verzamelnaam voor aannames, vooronderstellingen en vanzelfsprekende associaties. Het zijn opvattingen die ons handelen kleuren en ze vormen een bril waarmee we naar de werkelijkheid kijken. Dat geldt ook voor de wijze waarop tegen onderzoek en onderwijs wordt gekeken. "Wat iemand onder 'onderzoek' en 'onderwijs' verstaat, diens opvattingen hierover, zijn sterk bepalend voor de manier waarop de relatie tussen beide vorm gegeven kan worden. Alleen datgene wat als onderzoek wordt beschouwd kan tenslotte in relatie staan tot onderwijs" (Griffioen et al., 2013). Onderliggend aan de opvatting voor zowel onderzoek als onderwijs, is de opvatting over kennis (Robertson & Bond, 2003). "Met name de opvatting over de aard van kennis, namelijk wat kennis is, hoe het tot stand komt, hoe het wordt gecreëerd en hoe het wordt gedeeld, zou bepalend zijn voor opvattingen over onderwijs en onderzoek" (Griffioen et al., 2013). Er zijn in de epistemologische traditie vele (afwijkende)

indelingen van kennisopvattingen. Er is echter ook een gemeenschappelijkheid te herleiden: "In veel onderzoeken is een dimensie herkenbaar die loopt van kennis die gezien wordt als een 'gegeven' tot kennis als 'geconstrueerd'" (Griffioen et al., 2013).

Samenhang kennisopvatting en opvatting over onderzoek

Uit onderzoek van Visser-Wijnveen (2009) blijkt dat er een sterke samenhang bestaat tussen het soort kennisopvatting en de opvatting over onderzoek. "Degene met de opvatting dat kennis vooral om 'feiten' draait, zagen onderzoek als het zoeken of ontsluiten van die feiten, terwijl degene die ten aanzien van kennis de nadruk legden op het zijn van een 'persoonlijke constructie', benadrukten bij onderzoek het creëren dan wel interpreteren van gegevens" (Griffioen et al., 2013). De opvatting van wat kennis is en hoe het tot stand komt, is dus van grote invloed op de wijze waarop gekeken wordt naar onderzoek. Een opvatting over onderzoek kan daarom vele vormen aannemen. Akerlind (2008) geeft aan dat er verschillende opvattingen kunnen bestaan ten aanzien van onderzoeksintenties, onderzoeksuitkomsten, onderzoeksvragen en onderzoeks-processen. Vanuit de literatuur zijn er meerdere indelingen die de verschillende opvattingen beschrijven. Griffioen et al. (2013) hebben deze indelingen samengevat tot vijf aspecten van de aard van onderzoek die in de meeste indelingen terugkomen:

- een systematisch, nauwgezet, analytisch proces;
- het oplossen van problemen en/of beantwoorden van vragen;
- een creatief, innovatief tot inzicht leidend proces;
- het integreren van complexe, bestaande gegevens;
- een nieuwe manier om naar de werkelijkheid te kijken.

Ze geven hierbij aan dat deze vijf visies elkaar niet volledig uitsluiten maar dat ze ieder voor zich wel een ander perspectief bieden op waar het bij onderzoek over gaat.

Samenhang kennisopvatting en opvatting over onderwijs

De samenhang tussen de kennisopvatting en de opvatting over onderwijs werd in een beperkte mate aangetroffen. "Het verband tussen het zien van kennis als feiten en onderwijs als het overdragen daarvan, of – het andere uiterste – kennis als persoonlijke constructie en onderwijs als kritisch leren denken en conceptuele verandering was enigszins zichtbaar maar veel minder sterk dan tussen onderzoek en kennis" (Griffioen et al., 2013). Visser-Wijnveen (2009) geeft hiervoor als mogelijke verklaring dat docent-onderzoekers een zeer gedegen onderzoeksopleiding krijgen en dat de kennisopvatting daar sterk door bepaald wordt, terwijl velen het onderwijs 'gaandeweg' leren en daardoor de koppeling met de eigen kennisopvatting in de praktijk minder sterk is. Onderwijsopvattingen worden volgens Kember (1997) veelal gepositioneerd op een dimensie die loopt van docent- / inhoudgericht (kennisoverdracht en faciliteren van verbanden) tot student- / leergericht (zelf actief aan de slag en studenten uitdagen om anders naar de werkelijkheid te kijken).

Belemmerende en bevorderende opvattingen met betrekking tot de integratie van onderzoek en onderwijs

Op basis van het onderzoek van Visser-Wijnveen (2009) kan geconcludeerd worden dat in de ideale situatie, er binnen een onderwijsinstelling een globale onderlinge overeenstemming aanwezig is "over wat kennis is en hoe het tot stand komt , hoe studenten kennis opdoen (leren) en welke rol onderwijs en onderzoek daarin spelen. Te grote verschillen van opvattingen kunnen de integratie van onderzoek en onderwijs immers (onbewust) vertragen of frustreren. Omdat er in zeer beperkte mate een

samenhang tussen kennisopvatting en opvatting over onderwijs werd gevonden, zal in deze thesis met name de kennisopvatting en de relatie daarvan met onderzoek centraal staan. Onderzocht zal worden wat de overeenkomsten en verschillen van opvattingen over kennis en onderzoek zijn tussen de verschillende expertiseteams en tussen de expertiseteams en de onderwijsteams, en de invloed daarvan op de wijze waarop onderzoek wordt ingebracht in het onderwijs. In het geoperationaliseerde conceptueel model (figuur 3.1) komt dit ook terug.

Competenties docent-onderzoeker

De docent-onderzoeker speelt nadrukkelijk een centrale rol bij het integreren van onderzoek en onderwijs doordat hij/zij zorgt voor de daadwerkelijke integratie van onderzoek en onderwijs en daarvoor over bepaalde kennis en vaardigheden moet beschikken om hierin succesvol te zijn. Volgens Van Driel (2008) gaat het bij het integreren van onderzoek in het onderwijs uiteindelijk over het ontwikkelen van vakdidactische kennis en bekwaamheden, zoals kennis over welke doceeractiviteiten bij een bepaald onderwerp in een specifieke situatie voor de studenten het meest geschikt zijn en welke feedback en begeleiding op een bepaald moment het leren doen van onderzoek het meest zou bevorderen. Griffioen & Jong (2010) geven aan dat docent-onderzoekers getraind moeten zijn in onderzoeksvaardigheden. Verder zullen docent-onderzoekers vakdidactisch goed onderlegd moeten zijn; ze moeten studenten leren onderzoeken maar ze ook een kritische en nieuwsgierige houding bijbrengen. Van groot belang is dat docent-onderzoekers bekwaam zijn in de wijze waarop ze (kennis uit) onderzoek inzetten in lessituaties (Elen & Verburgh, 2008). Hiervoor hebben docent-onderzoekers kennis van werkvormen nodig die het best aansluiten bij het aanleren van een specifiek onderzoeksproces aan een bepaalde groep studenten. Omdat de nadruk van praktijkgericht (hbo) onderzoek vooral op de verbetering van de professionele praktijk ligt, zal het hoger beroepsonderwijs studenten vooral opleiden tot professionals met onderzoekscompetenties of tot onderzoekende professionals en niet tot professionele onderzoekers zoals dat bij veel van de universiteiten gebeurd (Rijst & Visser-Wijnveen, 2011). "Zo zal de nadruk van de feedback van een hbo-docent, naast klassieke aspecten zoals methodologische deugdelijkheid, liggen op de praktische relevantie van de projecten en de implicaties voor de professionele praktijk" (Griffioen et al., 2013). Het lijkt daarom aannemelijk dat enige kennis van de beroepspraktijk waarin de student onderzoek doet, van belang is om studenten hierin optimaal te kunnen begeleiden. Van Winkel (2013) zegt hierover: "Docent-onderzoekers identificeren zich met het 'drager-zijn' van actuele vakkennis, met diepgang en vanuit vernieuwende paradigma's. Het beschikken over praktijkkennis is voor docent-onderzoekers overigens ook belangrijk. Kennis vanuit onderzoek en praktijkkennis kunnen, samen, doorleefde kennis worden". Volgens Griffioen et al. (2013) zijn de competenties voor een docent-onderzoeker die onderzoek en onderwijs binnen het hbo optimaal kan integreren weinig gedocumenteerd en geëxpliciteerd; het zit vooral in de hoofden van docent-onderzoekers.

Invloed van de organisatiecontext

Er wordt een groot belang gehecht aan de integratie van onderzoek en onderwijs. Hier zijn de meeste betrokkenen (staf, studenten en management) het wel over eens (Robertson & Bond, 2001). Toch zijn er ontwikkelingen gaande die deze integratie belemmeren (Weert, 2004). Door de grotere nadruk op nationale onderzoeksprioriteiten hebben de onderzoeksprogramma's een veel meer landelijk insteek gekregen, terwijl de onderwijsprogramma's veelal lokaal zijn bepaald. Dit bemoeilijkt volgens de Weert (2004) de integratie van onderwijs en onderzoek. Verder blijkt dat er de neiging bestaat

om onderzoek in aparte eenheden onder te brengen, deze apart te financieren en onderzoeksprestaties hoger te waarderen dan onderwijsprestaties (Weert, 2004). De aparte kwaliteitstoetsing van onderwijs en onderzoek en de scheiding in financiering draagt ook niet bij aan de integratie (Leisyte, Enders, & Boer, 2009). Ook de inzet van staf die belast is met slechts één van beide taken, maakt de kans op integratie van onderzoek en onderwijs kleiner (Weert, 2004). Onderzoek en onderwijs integreren lijkt dus niet vanzelf te gaan. Professor M. Atkins, Vice-Chancellor of Coventry University zegt hierover: ".... that relationship needs active management and explicit support since the pressures to split the two apart are powerful". Er zijn dus verschillende organisatorische factoren die invloed uitoefenen op de integratie van onderzoek en onderwijs. Verschillende (internationale) studies hebben deze integratie onderzocht. Een van de eerste onderzoeken op dat gebied was van Brown (2004). Brown heeft uitgebreid internationaal onderzoek gedaan naar meer begrip over de samenhang in teaching-research relationships. Op basis van deze studie hebben Jenkins & Healey (2005) hun studie "Institutional strategies to link teaching and research" gebaseerd. Volgens Professor R. Brown, Vice-Chancellor of Southampton Solent University, omvat deze studie "……a comprehensive, evidence-based introduction to the ways in which institutions can and should act systematically to integrate staff research and scholarship with student learning".

Basisgedachte achter de studie van Jenkins & Healey was: "There is little evidence to support an intrinsic relationship between teaching and research. Both research-intensive ánd teaching-intensive universities need to set out to consciously create a meaningful relationship within their institutions" (Jenkins & Healey, 2005). Bewuste strategieën zijn volgens Jenkins & Healey noodzakelijk om tot een goede integratie van onderzoek en onderwijs te komen.

Jenkins & Healey (2005) hebben, op basis van de bestudering van diverse internationale casestudies over de verbinding onderzoek en onderwijs, een 18-tal mogelijke strategieën geidentificeerd die een goede verbinding tot stand te kunnen brengen tussen onderzoek en onderwijs. Deze 18 strategieën zijn expliciet gericht en onderzocht op "institutional level" en zijn "developed to help institutions review their current policies and decide on possible further interventions" (Jenkins & Healey, 2005). Deze strategieën kunnen een bijdrage leveren aan de integratie van onderwijs en onderzoek. Wel dient hierbij in aanmerking te worden genomen dat deze strategieën altijd in relatie tot elkaar moeten worden gezien. Een missie die niet uitgewerkt wordt in beleid of een structuur die niet aansluit bij de cultuur is immers weinig effectief. Deze 18 strategieen zijn door de onderzoeker vertaald en samengevat en zijn terug te vinden in bijlage 1.

<u>Organisatiestrategieën voor het hoger beroepsonderwijs</u>
Jenkins & Healey (2005) geven aan dat het bewust inzetten van bepaalde strategieën leidt tot een betere integratie van onderzoek en onderwijs. Hieronder zijn beknopt de strategieën beschreven die in dit onderzoek getoetst zullen gaan worden. Vanwege de overlap zijn de 18 strategieën van Jenkins & Healey in tabel 2.2 gecomprimeerd tot 14 strategieën. Er zal in deze thesis onderzocht worden of deze strategieën binnen het ISBS aanwezig zijn. In het geoperationaliseerde conceptueel model in hoofdstuk 3 komen onderstaande strategieën daarom ook terug.

Strategy 1:	De relatie onderzoek en onderwijs komt expliciet aan bod in de missie van de hogeschool en het instituut.
Strategy 2:	Er wordt proactief gewerkt aan de bewustwording van studenten, ouders en docenten dat de verbinding tussen onderwijs en onderzoek van groot belang is. Hierbij is expliciet aandacht voor de winst van leren in een onderzoeksomgeving.
Strategy 3:	Er is een uitgewerkte strategie met betrekking tot de verbinding onderzoek en onderwijs. Bij het ontwikkelen hiervan zijn studenten betrokken (geweest).
Strategy 4:	Het is duidelijk wat de focus van de instelling is en op welke wijze dit bijdraagt aan de verbinding tussen onderzoek en onderwijs. Er is een duidelijke relatie met het vakgebied waarvoor het instituut opleid.
Strategy 5:	In de PDCA-cyclus is geborgd dat de intenties en doelen met betrekking tot de verbinding onderzoek en onderwijs daadwerkelijk worden gerealiseerd. Studenten worden actief betrokken bij onderzoek; het curriculum is zo ontworpen dat studenten aan meerdere verschillende research-based activiteiten moeten deelnemen en zo betrokken worden in de onderzoekscommunity.
Strategy 6:	In het curriculum zijn onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen expliciet opgenomen. Er is vastgelegd op welke momenten, welke onderzoekservaring wordt aangeboden aan een student. Het curriculum heeft bij voorkeur blokken waar studenten zich gedurende aaneengesloten tijd kunnen focussen op onderzoek - en onderzoek gebaseerd leren. Bij voorkeur werken studenten in kleinere groepen, uitgespreid over de gehele opleidingsduur.
Strategy 7:	Er is synergie en overlap tussen de samenstellingen van commissies voor onderwijsbeleid (curriculum) en onderzoeksbeleid. Goede onderzoekers spelen een duidelijke rol spelen in het curriculum.
Strategy 8:	De onderzoeks- en onderwijsactiviteiten zijn niet in aparte units georganiseerd.
Strategy 9:	De verwevenheid van onderwijs en onderzoek staat centraal bij de introductie van nieuwe staf en bij de maatregelen om de professionalisering van de zittende staf te ondersteunen. Onderzoeksmedewerkers zijn getraind in docentvaardigheden en docenten zijn getraind in onderzoeksvaardigheden.
Strategy 10:	Onderwijs- en onderzoeksverbanden staan centraal bij promotie en beloningsbeleid. Het geven van onderwijs wordt niet anders gewaardeerd dan het doen van onderzoek.
Strategy 11:	De professionaliserings- en ondersteuningseenheden zijn tegelijkertijd onderwijs- en onderzoeksgeoriënteerd en -gedreven.
Strategy 12:	De focus op de verbinding onderzoek en onderwijs komt terug in beleid rondom huisvesting en professionele leergemeenschappen.
Strategy 13:	Er wordt geparticipeerd in brede netwerken van universiteiten en hogescholen danwel in landelijke programma's die onderzoeken hoe de relatie tussen onderwijs en onderzoek kan worden vormgegeven en versterkt.
Strategy 14:	Er worden op instituut en facultair niveau good practices uitgewisseld, er worden expliciet middelen ingezet en er worden eisen gesteld aan de strategiedocumenten en jaarplannen en de teams.

Tabel 2.2: *Organisatiestrategieën voor het verbinden van onderzoek en onderwijs gebaseerd op Jenkins & Healey (2005).*

3. Onderzoeksmethodologie

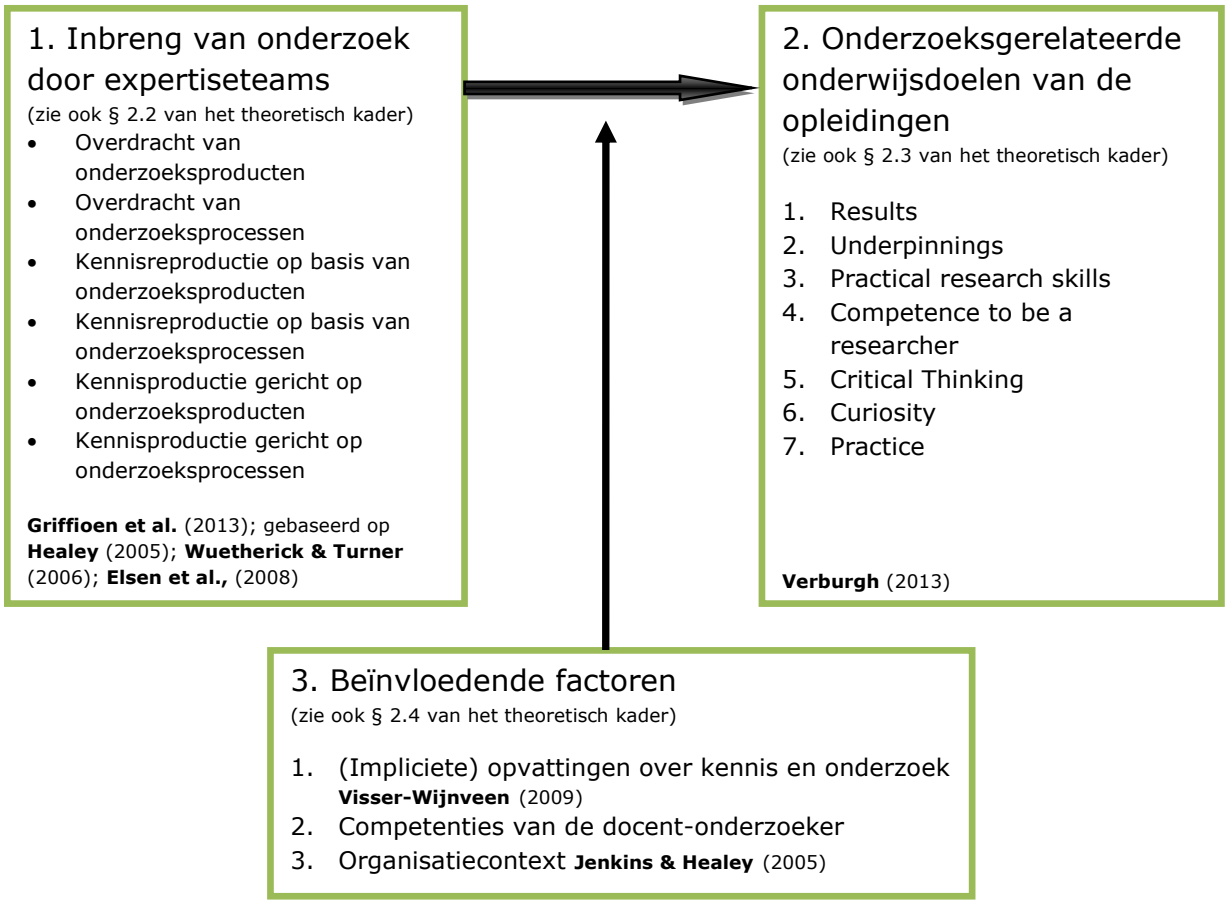
Aanpak van het onderzoek

In deze thesis wordt onderzocht wat de bijdrage is van het door de expertiseteams ingebrachte onderzoek aan het onderwijs van de drie opleidingen. Allereerst wordt onderzocht op welke wijze het onderzoek in het onderwijs wordt gebracht. Hiervoor is het model van de 6 varianten van Griffioen et al. (2013) gebruikt. Door het model van Griffioen et al. (2013) te combineren met de door Verburgh (2013) gedefinieerde zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen, kan worden vastgesteld welke onderzoeks-gerelateerde onderwijsdoelen met de inbreng van het onderzoek (impliciet) bereikt kunnen worden. Vervolgens wordt er gekeken of er een verschil is met de door de opleidingen gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Daarnaast wordt

onderzocht op welke wijze de opvattingen van betrokkenen, de competenties van docent-onderzoekers en de organisatiecontext, de integratie van onderzoek en onderwijs binnen het ISBS beïnvloedt. De theorie beschreven in het theoretisch kader in § 2.4. zal hierbij als kader fungeren.

Het conceptueel model

Het conceptueel model uit § 1.5 is hieronder verder geoperationaliseerd door het te vullen met theorie uit het theoretisch kader en vormt de ruggengraat van de methodologische opzet.



Figuur 3.1: *Conceptueel model*

Onderzoeksstrategie

Om antwoord te kunnen geven op de gestelde onderzoeksvraag, zal er diepgaand en integraal inzicht verkregen moeten worden in één bepaald proces; de inbreng van onderzoek door de expertiseteams in het onderwijs en de relatie met de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van de opleidingen. Dit proces speelt zich af binnen één enkele organisatie. Als onderzoeksstrategie is daarom gekozen voor een zogenaamde casestudie. Door waarneming op locatie, het voeren van gesprekken in combinatie met het bestuderen van allerlei relevante documenten, wordt er informatie verschaft over (1) de wijze waarop het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht, (2) wat de bijdrage van het onderzoek aan de onderwijsgerelateerde onderwijsdoelen is, (3) welke motieven en overwegingen betrokkenen daarbij hanteren en (4) welke factoren dit proces beïnvloeden. Er wordt gewerkt met een relatief klein aantal onderzoekseenheden

waarbij diepgang belangrijker is dan omvang. Hiervoor is een kwalitatief methode beter geschikt dan een kwantitatieve methode van onderzoek.
De onderzoeksvraag zal middels een kwalitatieve methode worden beantwoord. Omdat er sprake is van een enkelvoudige casestudie is er binnen dit onderzoek een sterk accent gelegd op triangulatie; er is gewerkt met twee verschillende arbeidsintensieve vormen van het genereren van data; individuele interviews en inhoudsanalyse van tekstueel materiaal (documentanalyse). Ook zijn de resultaten, voordat ze definitief zijn vastgelegd, steeds eerst voorgelegd aan deskundigen ter verificatie. Hiermee is geprobeerd om toeval zo veel mogelijk uit te schakelen. Omdat er geprobeerd is een integraal beeld te krijgen van het proces, is er tevens een holistische werkwijze toegepast. Dit heeft zich geuit in een minder voorgestructureerde en dus meer open wijze van dataverzameling; halfgestructureerde interviews en interpretatie van tekstueel materiaal (Verschuren & Doorewaard, 2007). Alleen het in kaart brengen van de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding is iets meer voorgestructureerd gebeurd. Volgens Verschuren en Doorewaard (2007) is een casestudie vooral voor praktijkgericht onderzoek een goede methode omdat het (1) door het integrale beeld een beter inzicht kan geven in de gevolgen van een eventuele verandering of aanpassing van de bestaande situatie, (2) de studie wendbaarder is doordat er minder voorstructurering nodig is en het daarmee gemakkelijker is om tijdens het onderzoek van koers te wijzigen en (3) de resultaten voor het 'veld' herkenbaarder zijn en beter geaccepteerd worden dan bij bijvoorbeeld een survey. Een potentieel nadeel is dat de externe geldigheid van de resultaten onder druk kan staan. Omdat dit een praktijkgericht onderzoek is dat zich richt op slechts één organisatie speelt dit nadeel minder dan in een theoriegericht onderzoek.

De stappen in het onderzoek:
De stappen in het onderzoek zijn direct afgeleid van de in § 1.6 geformuleerde onderzoeksvragen.

Stap 1	•In kaart brengen op welke wijze het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht.
Stap 2	•In kaart brengen aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen het ingebrachte onderzoek een bijdrage levert.
Stap 3	•In kaart brengen van de per opleiding gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen.
Stap 4	•Gap-analyse: in kaart brengen van het (eventueel) verschil tussen de huidige - en de door de opleidingen gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen.
Stap 5	•In kaart brengen van (a) de opvattingen mbt kennis, onderzoek en onderwijs en (b) de benodigde competenties van een docent-onderzoeker.
Stap 6	•In kaart brengen van de beïnvloedende organisatorische factoren.

Tabel 3.1: *Stappen in het onderzoek*

De per stap gebruikte kwalitatieve dataverzamelingsmethoden (triangulatie)

Doel (stap 1)	**Methode**	**Hoe?**	**Verslag-legging**
In kaart brengen op welke wijze het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht.	**Gebruik van bestaand materiaal**	De readers: • Ondernemen in Sport & Bewegen 1 (OSB1) • Ondernemen in Sport & Bewegen 2 (OSB2)	Model Griffioen et al., (2013)
	Methode	**Wie?**	
	Interview	Docent-onderzoekers (verificatie van analyse)	
Doel (stap 2)	**Methode**	**Hoe?**	**Verslag-legging**
In kaart brengen aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen het ingebrachte onderzoek een bijdrage levert	**Gebruik van literatuur**	Koppeling inhoud OSB1 en OSB2 aan de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen	Gecombineerd model Griffioen et al.. (2013) en Verburg. (2013)
	Methode	**Wie?**	
	Interview	Docent-onderzoekers (verificatie analyse)	
Doel (stap 3)	**Methode**	**Hoe?**	**Verslag-legging**
In kaart brengen van de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen	**Gebruik van bestaand materiaal**	• De landelijke 'vereisten' op het gebied van onderzoek in het hbo • De kaders die de HAN stelt met betrekking tot haar onderzoek • De beroeps-, opleidings- en kwalificatieprofielen van de opleidingen.	Model Verburgh, (2013)
	Methode	**Wie?**	
	Interview	• Curriculumvoorzitters • Docent-onderzoekers	
Doel (stap 4)	**Methode**	**Hoe?**	**Verslag-legging**
Gap-analyse	**Gebruik van bestaand materiaal**	Op basis van de uitkomsten van stap 1,2 en 3 wordt een gap-analyse opgesteld	Gap beschrijving
Doel (stap 5a)	**Methode**	**Wie?**	**Verslag-legging**
In kaart brengen van de opvattingen mbt kennis, onderzoek en onderwijs	**Interview**	Curriculumvoorzitters Docent-onderzoekers Teamleider expertiseteam	Koppeling met theorie Visser-Wijnveen
Doel (stap 5b)	**Methode**	**Wie?**	**Verslag-legging**
In kaart brengen van de benodigde competenties van een docent-onderzoeker	**Interview**	Curriculumvoorzitters Docent-onderzoekers Studenten	Koppeling met theorie Visser-Wijnveen
Doel (stap 6)	**Methode**	**Hoe?**	**Verslag-legging**
In kaart brengen van de beïnvloedende organisatorische factoren	**Gebruik van bestaand materiaal**	• Missie, visie en strategie van de HAN, de faculteit GGM en ISBS • HAN instellingsplan 2012-2016 Kennis in interactie (2012) • FGGM onderzoeksbeleid (2011) • OS-OER en curriculum van de opleidingen • Jaar- en beleidsplan ISBS • Kwaliteitsjaarplan ISBS • Professionaliseringsplan ISBS (concept)	Raamwerk Jenkins & Healey, (2005)
	Methode	**Wie?**	
	Interview	Directie	

Tabel 3.2: *De per stap gebruikte kwalitatieve dataverzamelingsmethoden (triangulatie)*

Daarnaast is er in dit onderzoek ook bewust voor gekozen om meerdere vormen van (interview)dataverzameling in te zetten. Volgens (Baarda, Goede, & Teunissen, 2009) zijn er vier vormen van dataverzameling: (1) mondeling, (2) schriftelijk, (3) via internet en (4) telefonisch. De eerste twee vormen van dataverzameling worden in dit onderzoek daadwerkelijk ingezet. Afhankelijk van (1) de betreffende onderzoekseenheid en de respondenten (kennis, bereikbaarheid en voorkeuren), (2) de voor- en nadelen van de verschillende vormen van dataverzameling en (3) de te behandelen thema's, is er voor een specifieke vorm van dataverzameling gekozen. Zie hiervoor tabel 3.3.

De onderzoekseenheden zijn zo samengesteld dat er vanuit zo'n breed mogelijk perspectief naar de vraagstelling is gekeken. Vervolgens zijn er, om zoveel mogelijk toeval uit te sluiten, heel gericht respondenten gekozen die daadwerkelijk iets over het thema kunnen vertellen en/of die representatief zijn voor een bepaalde opleiding of expertiseteam. Volgens Baarda, Goede, & Teunissen (2009) is er daarmee sprake van een gerichte steekproef. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de resultaten zo optimaal mogelijk te waarborgen, zijn de door de onderzoeker gegenereerde resultaten en/of conclusies, structureel door de respondenten en/of betrokken deskundigen geverifieerd en becommentarieerd alvorens door de onderzoeker te zijn vastgesteld.

Overzicht van de geraadpleegde respondenten in relatie tot de gekozen methode en de thema's die aan bod zijn geweest.

Onderzoekseenheden & respondenten	Methode	Thema's die aan de orde zijn gekomen
Docent-onderzoekers en 1 teamleider expertiseteams	**5 x halfgestructureerd interview**	• Opvattingen mbt kennis, onderzoek en onderwijs • Benodigde competenties van een docent-onderzoeker • Gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding
Curriculumvoorzitters opleidingen	**3 x halfgestructureerd interview**	• Opvattingen mbt kennis, onderzoek en onderwijs • Benodigde competenties van een docent-onderzoeker • Gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding
Studenten	**3 x Groepsinterview** In dit focusgroepinterview hebben de studenten per opleiding in een informele setting hun mening tav het hiernaast benoemde thema gegeven en heeft men interactief op elkaar kunnen reageren en de meningen verder kunnen aanscherpen.	• Benodigde competenties van een docent-onderzoeker
Directie	**1 x Interview** De resultaten van de analyse van bestaand materiaal zijn met de directie besproken en verder aangescherpt alvorens te zijn vastgesteld en beschreven.	• Beïnvloedende organisatorische factoren
Docent-onderzoekers	**2 x E-Interview** De resultaten van de analyse van onderzoeksstap 1 en 2 zijn per email naar twee docent-onderzoekers gestuurd en door hen geverifieerd en becommentarieerd. Vervolgens zijn de reacties verwerkt en opnieuw door de docent-onderzoekers geverifieerd. Daarna zijn de resultaten beschreven.	• Wijze waarop het onderzoek in het onderwijs wordt gebracht • Bijdrage ingebracht onderzoek aan de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen

Tabel 3.3: *Overzicht van de geraadpleegde respondenten in relatie tot de gekozen methode en de thema's*

4. Onderzoeksresultaten

In dit hoofdstuk zullen de onderzoeksresultaten van alle onderzoeksstappen worden weergegeven. Er wordt begonnen met het in kaart brengen van de wijze waarop het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht (stap 1). Hiervoor wordt het kennismodel van Griffioen et al., (2013) gebruikt. Door vervolgens de zes varianten van dit kennismodel te koppelen aan de geselecteerde onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013), kan herleid worden aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen er binnen deze onderwijseenheid (impliciet) gewerkt wordt (stap 2). Door deze uitkomst af te zetten tegen de per opleiding gewenst onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen (stap 3) kan er een gap-analyse (stap 4) worden gemaakt. We eindigen dit hoofdstuk met het beschrijven van de factoren die het proces van integratie van onderzoek in het onderwijs kunnen beïnvloeden (stap 5 en 6).

De onderzoeksresultaten zullen per onderzoeksstap worden beschreven. Eerst zal steeds beknopt worden weergegeven op welke wijze het onderzoeksproces is aangepakt. Wanneer er gedurende het onderzoeksproces meerdere 'afslagen' kunnen worden genomen, zal hier door de onderzoeker een duidelijke keuze in worden gemaakt. Deze keuze wordt dan geëxpliciteerd en vervolgens als aanname per onderzoeksstap beschreven. Tot slot zullen de resultaten worden beschreven en wordt de onderzoeksstap afgerond met de belangrijkste bevindingen.

Stap 1

- **In kaart brengen op welke wijze het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht**

Aanpak

Het ISBS is op moment bezig met de implementatie van een doorlopende leerlijn onderzoek. Deze leerlijn loopt straks door alle studiejaren en onderwijseenheden (OWE's) heen en heeft tot doel studenten op een structurele en geleidelijke wijze onderzoekscompetenties bij te brengen. Voor deze studie is er voor gekozen om alleen de twee expliciete 'onderzoeks' OWE's Onderzoek in Sport en Bewegen 1 (3e jaar) en Onderzoek in Sport en Bewegen 2 (4e jaar), te analyseren. Door ons te richten op deze twee OWE's brengen we ongeveer 80-85% van het onderzoek binnen de bachelor van SGM in kaart en 85-90% binnen de bachelor van de ALO en SBE. De andere 10-20% van het totaal aan onderzoek dat in het onderwijs wordt gebracht, is erg lastig objectief in kaart te brengen doordat het verspreid is over meerdere OWE's en jaren en niet als dusdanig te classificeren is.

Om de wijze van inbreng van het onderzoek in het onderwijs in kaart te kunnen brengen zijn de volgende acties ondernomen:

A. De readers van de OWE's Onderzoek in Sport en Bewegen 1 (OSB1) en Onderzoek in Sport en Bewegen 2 (OSB2), zijn per expertiseteam en per opleiding door de onderzoeker geanalyseerd.
B. De inhoud van de opdrachten is door de onderzoeker geclassificeerd en gekoppeld aan één van de zes varianten van het kennismodel van Griffioen

et al., (2013). Hiermee is in kaart gebracht op welke wijze het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht.

C. Vervolgens is aan de inhoud van de zes varianten de studiebelastinguren gekoppeld die door de student ingezet worden om een bepaalde inhoud aan te leren. Hiermee kan uiteindelijk het belang van de inhoud worden gekwantificeerd.
D. Om de validiteit van de analyse van de voorgaande acties te vergroten, is deze getoetst bij twee docent-onderzoekers met ruime ervaring in het begeleiden van OSB1 en OSB2. Deze toets is van groot belang geweest omdat (1) een analyse van de readers goed geschikt is om het onderwijsproces in kaart te brengen maar minder geschikt is om een analyse te maken van de onderzoeksproducten die door studenten worden aangeleverd en (2) het materiaal door de onderzoeker vanuit zijn eigen denkkader is geïnterpreteerd en vervolgens geclassificeerd.
E. Tot slot is de uitgebreide feedback van de twee docent-onderzoekers in de analyse verwerkt en zijn de resultaten beschreven (de uitgebreidere analyse is terug te vinden in bijlage 2).

Aannames

1. De onderwijseenheden OSB1 en OSB2 zijn representatief voor het onderzoek dat in het onderwijs van de gehele bachelor van de ALO, SGM en SBE wordt gebracht.
2. Het aantal studiebelastinguren (SBU) die de student besteedt aan het eigen maken van een bepaalde inhoud, weerspiegelt het belang van die inhoud.

Resultaten

Analyse onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 1

De onderwijseenheid OSB1 richt zich op het ontwikkelen van onderzoekscompetenties en staat geprogrammeerd in het 3e jaar. De duur bedraagt één semester ofwel 2 blokken van 10 weken. De vier expertiseteams zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van deze onderwijseenheid. Ieder expertisegebied heeft zijn eigen onderwijseenheid OSB1 en verzorgd deze in principe voor alle drie de opleidingen:

Onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 1 (OSB1) Hoofdfase 2, derde jaar												
SESS Sport economics en sport management			T&T Talent identification & Talent development			HP&L Health. Performance & Lifestyle			SEN Sports & exercise nutrition		
SGM	ALO	SBE	SGM	ALO	SBE	SGM	ALO	SBE	SGM	ALO	SBE

Tabel 4.1 *Opzet onderwijseenheid Onderzoek in Sporten bewegen 1*

De onderwijseenheid OSB1 is opgebouwd uit de onderwijsvormen; tutorgroepen, practica, werkcolleges en hoorcolleges. De gehele onderwijseenheid heeft een studiebelasting van 420 uur en levert bij een voldoende afsluiting 15 EC (European Credits) op.

Ondanks het feit dat ieder expertiseteam per opleiding zijn eigen specifieke onderwijseenheid OSB1 verzorgd, zijn er nauwelijks verschillen te constateren in de

werkvormen van de onderwijseenheid, het soort opdrachten dat wordt aangeboden en het beoordelingskader van de beroepsproducten. Redenerend vanuit het kennismodel van Griffioen et al.,(2013) kan geconcludeerd worden dat op de dimensie onderzoeksprocessen, het aanbod van de vier expertiseteams zo goed als identiek is. Het enige verschil dat geconstateerd is, is de soms afwijkende context waarin het onderzoek wordt aangeboden; studenten bij SEN observeren bijvoorbeeld voedingsgedrag, terwijl studenten bij T&T beweeggedrag en coachgedrag observeren. In beide gevallen gaat het echter om het leren observeren. Daarnaast zijn er verschillen in het soort meetinstrumenten die worden ingezet; bijvoorbeeld het Coach Behavior Assessment System (CBAS) bij T&T en het ASE model bij SESS en HP&L. In beide gevallen gaat het hier om het leren gebruiken van meetinstrumenten. Met betrekking tot de dimensie onderzoeksresultaten is er enig verschil doordat ieder expertiseteam zijn eigen themaspecifieke artikelen en voorbeelden inbrengt. Ondanks dat de inbreng van deze artikelen vooral bedoeld is om een kritische houding ten opzichte van onderzoek te bewerkstelligen, zullen studenten wel kennis opdoen ten aanzien van de aangereikte onderzoeksresultaten binnen het themagebied van het expertiseteam.

Ondanks het feit dat op beperkte schaal de context (dimensie onderzoeksprocessen) en thematiek (dimensie onderzoeksresultaten) per expertiseteam verschilt, zijn de werkvormen en inhoud van de opdrachten van deze onderwijseenheid identiek te noemen. Dit is ook het geval voor het beoordelingskader van de beroepsproducten. Er is geen reden te veronderstellen dat expertiseteams per opleiding werken aan eigen onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Geconcludeerd kan worden dat de wijze waarop het onderzoek door de vier expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht, in de vorm van de onderwijseenheid OSB1, voor de opleidingen SBE, ALO en SGM hetzelfde is.

<u>Analyse onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 2 (OSB2)</u>
De onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 2 richt zich op het ontwikkelen van onderzoekscompetenties van studenten door het opzetten, uitvoeren en rapporteren van een onderzoek. De vier expertiseteams zijn verantwoordelijk voor de uitvoering van deze (afsluitende) onderwijseenheid. De onderwijseenheid staat geprogrammeerd in het 4e jaar en loopt over een semester. Ook hier heeft ieder expertisegebied per opleiding zijn eigen onderwijseenheid OSB2:

Onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 2 (OSB2) Hoofdfase 3, vierde jaar (afstuderen)												
SESS Sport economics en sport management			T&T Talentidentification & Talent development			HP&L Health. Performance & Lifestyle			SEN Sports & exercise nutrition		
SGM	ALO	SBE	SGM	ALO	SBE	SGM	ALO	SBE	SGM	ALO	SBE

Tabel 4.2 *Opzet onderwijseenheid Onderzoek in Sporten bewegen 2*

De onderwijseenheid OSB2 is opgebouwd uit de onderwijsvormen: groepsbijeenkomsten en individuele begeleiding. De gehele onderwijseenheid heeft een studiebelasting van 420 uur en leert bij een voldoende afsluiting 15 EC (European Credits) op.

Ieder expertiseteam heeft zijn eigen OSB2 en verzorgt deze voor alle drie de opleidingen. Het beoordelingskader van de beroepsproducten, de werkvormen en inhoud van deze onderwijseenheid is identiek. Het enige verschil tussen de onderwijseenheden van de verschillende expertiseteams is dat het onderzoek dat door de studenten wordt uitgevoerd thematisch gekleurd is en dat de weging van de verschillende beroepsproducten afwijkend is per opleiding. Ondanks deze kleine verschillen is er geen reden te veronderstellen dat expertiseteams per opleiding werken aan eigen onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Geconcludeerd kan worden dat de wijze waarop het onderzoek door de vier expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht, in de vorm van de onderwijseenheid OSB2, voor de opleidingen SBE, ALO en SGM hetzelfde is.

Classificeren van de inbreng van het onderzoek in het onderwijs

Door gebruik te maken van het kennismodel van Griffioen et al., (2013), zijn de verschillende vormen van inbreng van onderzoek in het onderwijs zo objectief en uniform mogelijk geclassificeerd. Zie tabel 4.3. Achtergrondinformatie met betrekking tot dit kennismodel is terug te vinden in § 2.2. Omdat de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 voor alle expertiseteams en opleidingen identiek zijn, is ervoor gekozen om bij het classificeren van de inhoud daarvan, geen onderscheid te maken tussen de verschillende onderwijseenheden van de vier expertiseteams. De indeling is gemaakt op basis van de analyse van bestaand materiaal (readers OSB1 en OSB2) en is daarna geverifieerd door docent-onderzoekers. De door hen aangebrachte aanvullingen en aanpassingen zijn vervolgens verwerkt. Tevens is op basis van deze analyse een inschatting gemaakt van het aantal studiebelastinguren (SBU) van de inhoud van iedere variant in het kennismodel. Hiermee kan deze classificatie ook gekwantificeerd worden.

Kennisproductie

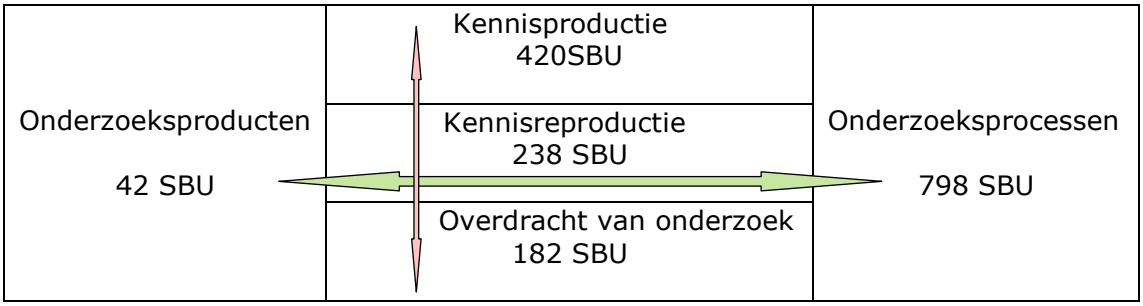
	5. Kennisproductie gericht op onderzoeks**producten**	**6. Kennisproductie** gericht op onderzoeks**processen**	
	OSB1 **Inschatting van het aantal SBU: nihil**	**OSB1** Er wordt wel een onderzoekscyclus doorlopen waarbij de resultaten nieuw zijn voor de student maar meestal niet voor het vakdomein. **Inschatting van het aantal SBU: nihil**	
	OSB2 1. Het merendeel van de producten is voor intern gebruik en leveren te weinig theoretische en/of praktische relevantie op. Een klein deel van de studenten wordt ingezet op onderzoek binnen de eigen onderzoekslijnen. Zij hebben soms wel de opdracht om samen met de docent-onderzoekers publicaties te realiseren. Dit gebeurt niet heel erg frequent. **Inschatting van het aantal SBU: nihil**	**OSB2** 1. Onderwijs is volledig gericht op participatie van de student in onderzoek met als doel het creëren van nieuwe kennis. Het bestaat uit de begeleiding van de student in alle fasen van het onderzoek. Afhankelijk van de onderzoeks-opdracht participeert een student in één van de onderzoekslijnen van het expertiseteam of doet hij zelfstandig een praktijkgericht onderzoek. **Inschatting van het aantal SBU: 392 (14 EC)**	
ONDERZOEKSPRODUCTEN	**3. Kennisreproductie** op basis van onderzoeks**producten**	**4. Kennisreproductie** op basis van onderzoeks**processen**	**ONDERZOEKSPROCESSEN**
	OSB1 1. Wekelijks lezen en kritisch analyseren (objectieve- en kritische analyselijsten) evenals te bediscussiëren van wetenschappelijke artikelen. **Inschatting van het aantal SBU: 14 (0,5 EC)** 2. Studenten leren om verschillende (soms tegenstrijdige) resultaten zo te combineren dat dit antwoord geeft op een bepaalde onderzoeksvraag **Inschatting van het aantal SBU: 14 (0,5 EC)**	**OSB1** 1. Zelfstandig (in tweetallen) uit te voeren eigen (mini)onderzoek. Resultaten van dit onderzoek zijn meestal niet nieuw voor het vakdomein maar wel voor de student. Daarnaast leren studenten op methodische wijze een literatuurreview schrijven. **Inschatting van het aantal SBU: 168 (6 EC)** **2.** Wekelijks lezen en kritisch analyseren (objectieve- en kritische analyselijsten) van wetenschappelijke artikelen. Discussie t.a.v. theorie en gebruikte methoden van de gelezen of gepresenteerde (literatuur) studies. **Inschatting van het aantal SBU: 42 (1,5 EC)**	
	OSB2 **Inschatting van het aantal SBU: nihil**	**OSB2** **Inschatting van het aantal SBU: nihil**	
	1. Overdracht van onderzoeks**producten**	**2. Overdracht** van onderzoeks**processen**	
	OSB1 De overdracht van onderzoeksresultaten zijn vooral een afgeleide van het lezen van vakspecifieke artikelen. De overdracht van onderzoeksresultaten wordt incidenteel doelgericht ingezet en wordt verder gezien als bijvangst. **Inschatting van het aantal SBU: 14 (0,5 EC)**	**OSB1** 1. Onderzoeksvaardigheden • SPSS • Enquête opstellen, leren observeren en interview opstellen en afnemen • Meten met meetinstrumenten • Het methodisch en systematische zoeken en interpreteren van wetenschappelijke literatuur • Kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek leren opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren **Inschatting van het aantal SBU**: **84 (3 EC)** 2. Methodologie Onderdelen en opdrachten die gericht zijn op inzicht in het onderzoeksproces, de bewustwording van de complexiteit en de impact daarvan op de resultaten (wo validiteit en betrouwbaarheid). **Inschatting van het aantal SBU**: **84 (3 EC)**	
	OSB2 **Inschatting van het aantal SBU: nihil**	**OSB2** Methodologie: loopt als een rode draad door OSB2 **Inschatting van het aantal SBU: 28 (1 EC)**	

Kennisoverdracht

Tabel 4.3 *Classificatie van de inbreng van onderzoek in het onderwijs volgens het model van Griffioen et al., (2013)*

Bevindingen onderzoeksstap 1

- De inhoud en de werkvormen van de door de expertiseteams aangeboden onderwijseenheden (OSB1 en OSB2), zijn voor alle opleidingen identiek. Wel wordt er per expertiseteam kleuring gegeven aan de onderwijseenheid door het inbrengen van themaspecifieke artikelen en – onderzoeksonderwerpen. Er zijn geen expliciete aanwijzingen gevonden dat de expertiseteams opleidingsspecifieke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen nastreven.
- Het beoordelingskader van de beroepsproducten is identiek. Er wordt bij OSB2 wel onderscheid gemaakt in de mate waarin de drie verschillende beroepsproducten meetellen bij het bepalen van het eindcijfer; bij de ene opleiding telt het bijvoorbeeld het beroepsproduct 'verdediging van het onderzoek' zwaarder mee in het eindcijfer dan bij de andere opleiding. Kijkend naar de beoordeling van één van de belangrijkste beroepsproducten, de thesis zelf, is er geen verschil in weging van de verschillende elementen van de onderzoekscyclus geconstateerd; met andere woorden, de literatuurstudie, doel- vraagstelling, resultaten, etc worden voor iedere opleiding op dezelfde wijze gewogen en tellen daarmee op eenzelfde wijze mee in het vaststellen van het deelcijfer voor het beroepsproduct thesis. Ook hier is dus geen verschil tussen de opleidingen.
-



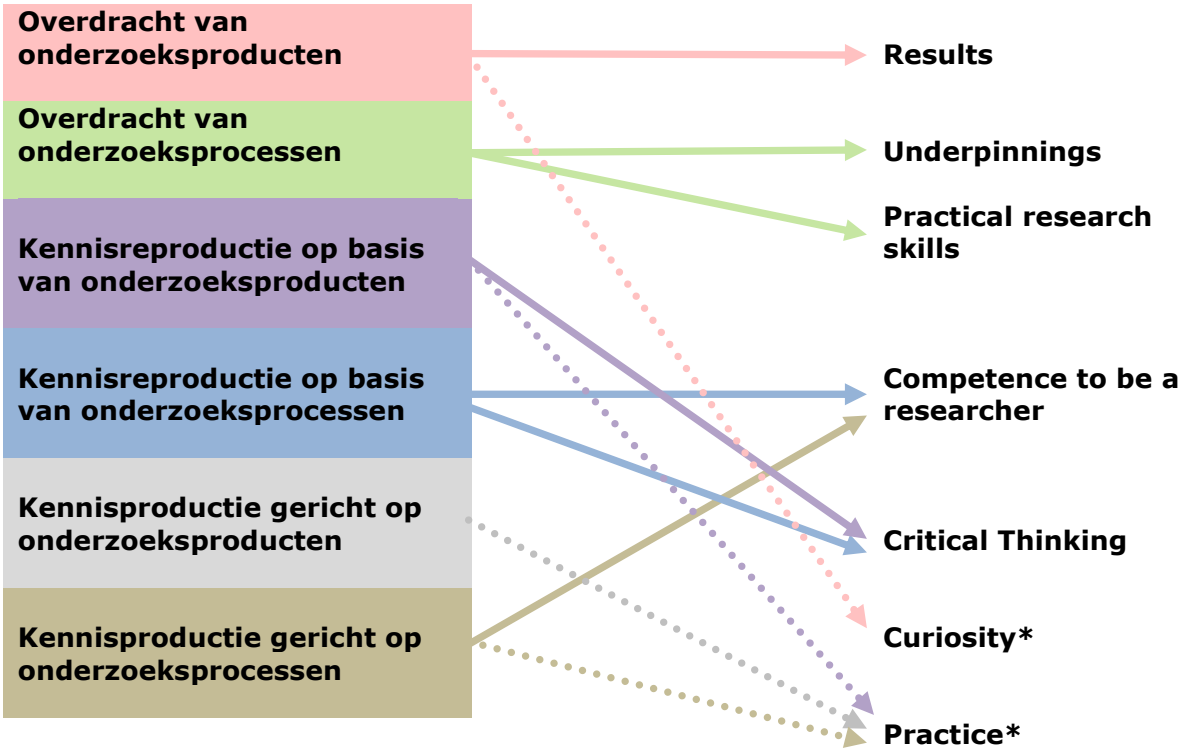
Tabel 4.4 *SBU verdeling over de 2 assen van het model van Griffioen et al., (2013)*

Op de (groene) horizontale as van het model van Griffioen et al., (2013), spitst het onderwijs zich grotendeels toe op de dimensie onderzoeksprocessen; 798 SBU versus 42 SBU voor de dimensie onderzoeksproducten. Op de (rode) verticale as van het model van Griffioen et al., (2013), spitst het onderwijs zich met 420 SBU vooral toe op de dimensie kennisproductie. Voor de dimensie kennisreproductie wordt 238 SBU ingezet en voor de dimensie kennisoverdracht 182 SBU.

- **Tussenstap: vaststellen relatie tussen het kennismodel van Griffioen et al., (2013) en de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh, (2013).**

Om onderzoeksstap 2 goed te kunnen uitvoeren is het eerst van belang om een relatie te leggen tussen de wijze waarop het onderzoek in het onderwijs wordt ingebracht (kennismodel van Griffioen et al., 2013) en de (impliciete) onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen die daarmee bereikt (kunnen) worden. Wanneer vervolgens de per opleiding gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen worden onderzocht, kan daarmee worden bekeken of er een verschil zit tussen de huidige (impliciete) onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen en de per opleiding gewenste onderzoeks-gerelateerde onderwijsdoelen. In figuur 4.1 wordt deze relatie zo objectief mogelijk

gelegd. Gegeven het feit dat er tot op heden nog weinig diepgaand onderzoek is gedaan naar deze relatie, is de beschreven relatie vooral gebaseerd op onderzoek van Griffioen et al., (2013-1), Griffioen et al., (2013) en Verburgh (2013).



Figuur 4.1 *Samenhang varianten van het kennismodel van Griffioen et al., (2013) met de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013)*

Directie relatie
Indirecte relatie

* Voor de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen curiosity en practice zijn alleen indirecte relaties te leggen:

- Curiosity refereert aan de bereidheid van een student om toekomstige ontwikkelingen op het vakgebied te volgen en aan de pogingen van docenten om studenten te interesseren voor het vakgebied (Verburgh, 2013). De variant overdracht van onderzoeksproducten die aansluit bij de nieuwste ontwikkelingen in het vakgebied kan hier een bijdrage aan leveren.
- Practice refereert aan het door studenten kunnen oplossen van een probleemsituatie door relevante onderzoeksresultaten toe te passen en er zelfs nieuwe informatie aan toe te voegen. Dit komt indirect ook terug in (een combinatie van) de volgende varianten: kennisreproductie op basis van onderzoeksproducten en kennisproductie op basis van onderzoeksproducten en -processen (Griffioen et al.,2013).

Met gebruikmaking van figuur 4.1 zal de inhoud van OSB1 en OSB2 (tabel 4.3) worden gerelateerd aan de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013). Hiermee kan het aantal studiebelastinguren (SBU) worden vastgesteld dat door de expertiseteams per onderzoeksgerelateerd onderwijsdoel wordt ingezet. Vervolgens kan worden vastgesteld welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen door de expertiseteams impliciet van belang worden gevonden.

Stap 2

- **In kaart brengen aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen het ingebrachte onderzoek een bijdrage levert.**

Aanpak

Om in kaart te brengen aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen het door de expertiseteams ingebrachte onderzoek op dit moment (impliciet) een bijdrage levert, zijn de volgende acties ondernomen:

A. De zes varianten van onderzoeksintegratie van het kennismodel van Griffioen et al. (2013), en daarmee de inhoud van de onderwijseenheden OSB1 en OSB2, zijn met gebruikmaking van figuur 4.1 gekoppeld aan de zeven onderzoeks-gerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013).
B. Op basis van deze koppeling is vastgesteld welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen door de expertiseteams (impliciet) worden nagestreefd. Door de koppeling met het aantal studiebelastinguren is ook vastgesteld in welke mate deze onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen door de expertiseteams (impliciet) van belang worden gevonden. Zie tabel 4.5 en 4.6.
C. Om de validiteit en betrouwbaarheid van de analyse van actie A en B te vergroten, is deze getoetst bij twee docent-onderzoekers met ruime ervaring in het begeleiden van OSB1 en OSB2.

Aannames

1. De wijze waarop onderzoek in het onderwijs wordt gebracht (in stap 1 geclassificeerd middels de zes varianten van Griffioen et al., 2013) kan worden gerelateerd aan bepaalde onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen die met deze wijze van inbreng (impliciet) kan worden bewerkstelligd.
2. Omdat het een onderzoek op zichzelf is om te vast te stellen of het werken aan een bepaald (primair) onderzoeksgerelateerd onderwijsdoel ook effect heeft op een ander onderzoeksgerelateerd onderwijsdoel, is dit niet meegenomen in dit onderzoek. De aanname die in dit onderzoek gedaan wordt is dat het werken aan een bepaald onderzoeksgerelateerd onderwijsdoel geen effect heeft op eventuele andere onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen.
3. Door de koppeling van de zes varianten van het kennismodel van Griffioen et al., (2013) met de zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen, kan ook een relatie worden gelegd met het aantal studiebelastinguren (SBU) dat ingezet wordt om bepaalde onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen (impliciet) te bereiken. De aanname hierbij is dat hoe meer SBU wordt ingezet voor een bepaald onderzoeksgerelateerd onderwijsdoel, hoe belangrijker dit doel (impliciet) door de expertiseteams wordt gevonden.

Resultaten

Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013) incl. SBU	Classificatie van de inhoud van de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 middels het kennismodel van Griffioen et al. (2013).
Results **Inschatting aantal SBU:** **14 (0,5 EC)**	**Overdracht van onderzoeksproducten:** De overdracht van onderzoeksresultaten zijn vooral een afgeleide van het lezen van vakspecifieke artikelen. De overdracht van onderzoeksresultaten wordt incidenteel doelgericht ingezet en wordt verder gezien als bijvangst.
Underpinnings **Inschatting aantal SBU:** **112 (4 EC)**	**Overdracht van onderzoeksprocessen**: Methodologie; onderdelen en opdrachten die gericht zijn op inzicht in het onderzoeksproces, de bewustwording van de complexiteit en de impact daarvan op de resultaten (wo validiteit en betrouwbaarheid). Dit zit specifiek bij OSB1 maar loopt ook al rode draad door OSB2.
Practical research skills **Inschatting van het aantal SBU:** **84 (3 EC)**	**Overdracht van onderzoeksprocessen:** Onderzoeksvaardigheden • SPSS • Enquête opstellen, leren observeren en interview opstellen en afnemen • Meten met meetinstrumenten • Het methodisch en systematische zoeken, interpreteren en verwerken van wetenschappelijke literatuur • Kwantitatieve en kwalitatieve onderzoek leren opzetten, uitvoeren, analyseren en rapporteren
Competence to be a researcher **Inschatting van het aantal SBU:** **168 (6 EC)** **Inschatting van het aantal SBU:** **392 (14 EC)**	**Kennisreproductie op basis van onderzoeksprocessen** Zelfstandig (in tweetallen) uit te voeren eigen (mini)onderzoek. Resultaten van dit onderzoek zijn meestal niet nieuw voor het vakdomein. **Kennisproductie gericht op onderzoeksprocessen** Onderwijs is volledig gericht op participatie van de student in onderzoek met als doel het creëren van nieuwe kennis. Het bestaat uit de begeleiding van de student in alle fasen van het onderzoek. Afhankelijk van de onderzoeksopdracht participeert een student in een bestaand onderzoek binnen één van de onderzoekslijnen van een expertiseteam of doet hij geheel zelfstandig een volledig praktijkgericht onderzoek.
Critical Thinking **Inschatting van het aantal SBU:** **42 (1,5 EC)** **Inschatting van het aantal SBU:** **14 (0,5 EC)**	**Kennisreproductie op basis van onderzoeksprocessen** Wekelijks lezen en kritisch analyseren (objectieve- en kritische analyselijsten) van wetenschappelijke artikelen. Discussie t.a.v. theorie en gebruikte methoden van de gelezen of gepresenteerde (literatuur) studies. **Kennisreproductie op basis van onderzoeksproducten** Wekelijks lezen en kritisch analyseren (objectieve- en kritische analyselijsten) en bediscussiëren van wetenschappelijke artikelen.
Curiosity **Inschatting van het aantal SBU:** **nihil**	Geen directe relatie met de inhoud van OSB1 en OSB2 gevonden
Practice **Inschatting van het aantal SBU:** **14 (0,5 EC)**	**Kennisreproductie op basis van onderzoeksproducten** Studenten leren om verschillende (soms tegenstrijdige) resultaten zo te combineren dat dit antwoord geeft op een bepaalde onderzoeksvraag

Tabel 4.5 *Relatie variant van het kennismodel van Griffioen et al., (2013) en de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen uit het model van Verburgh (2013).*

Bevindingen onderzoeksstap 2

- De wijze waarop het onderzoek op dit moment in het onderwijs wordt gebracht, leidt ertoe dat er door de expertiseteams (impliciet) gewerkt wordt aan:

Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelstelling	Aantal studiebelastinguren	Percentage tov het totaal (afgerond)
Results	14	1,5%
Underpinnings	112	13%
Practical research skills	84	10%
Competence to be a researcher	560	67%
Critical Thinking	56	7%
Curiosity	Nihil	Nihil
Practice	14	1,5%
Totaal	840 (30 EC)	100%

Tabel 4.6 *Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen waaraan door de expertiseteams (impliciet) gewerkt wordt in absolute en relatieve zin.*

- 67% van de studiebelastinguren binnen OSB1 en OSB2 (560 SBU) worden ingezet voor het doel competence to be a researcher. Daarbinnen wordt 70% ingezet voor onderzoek dat tot doel heeft nieuwe kennis voor het vakdomein te verwerven. Hiermee wordt het grote belang benadrukt dat de expertiseteams hechten aan het (leren) doorlopen van een onderzoekscyclus en het genereren van kennis die nieuw is voor het vakdomein. Dit komt ook overeen met de beoordelingscriteria van OSB1 en OSB2 waarbij vooral de verschillende stadia van een onderzoekscyclus worden beoordeeld.
- Underpinnings, practical research skills en critical thinking worden door de expertiseteams binnen OSB1 en OSB2 gemiddeld belangrijk gevonden en staan voor een deel ten dienste van het doel competence to be a researcher.
- Results komt zeer beperkt aan de orde binnen OSB1 en OSB2. Practice komt zeer beperkt aan de orde. De mate waarin er aan dit doel gewerkt wordt is echter wel lastig te bepalen omdat er slechts indirecte relaties te maken zijn met een drietal mogelijke varianten van het kennismodel van Griffioen et. Al., (2013). Uit de gesprekken met docent-onderzoekers is echter ook niet expliciet gebleken dat er binnen OSB1 en OSB2 daadwerkelijk aandacht is voor dit doel behalve dat de praktische relevante van het onderzoek voor de stageorganisatie in de eindbeoordeling OSB2 voor een klein deel wordt meegewogen. Desondanks kan het zijn dat er toch impliciet binnen OSB1 en OSB2 aan dit doel gewerkt wordt. Dit wordt, zoals aangegeven bij de aannames, niet meegenomen in dit onderzoek.
- Curiosity komt niet terug (alleen bij het zelf kiezen van een onderzoeksvraag waarbij docent-onderzoekers de studenten stimuleren om aan te sluiten bij hun 'curiosity'). Dit komt omdat er enerzijds geen directe relatie vast te stellen is met één van de 6 varianten van het kennismodel van Griffioen et al., (2013) en anderzijds omdat uit de analyse van de opdrachten binnen de onderwijseenheden OSB1 en OSB2, en uit de gesprekken met docent-onderzoekers, niet expliciet gebleken is dat er daadwerkelijk aandacht is voor dit doel.

De resultaten in tabel 4.3, 4.4, 4.5 en 4.6 zijn geverifieerd door twee ervaren docent-onderzoekers:
"Prima resultaat! Ik ben het eens met de uitwerking"
"Ik kan mij hier prima in vinden"

Stap 3

• In kaart brengen van de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen.

Aanpak

Er is onderzocht wat een ALO-, SBE- en SGM student op het gebied van onderzoek moet kennen/kunnen/doen aan het einde van zijn studie (gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen). Hiervoor zijn de volgende acties ondernomen:

A. Er is een analyse gemaakt van (a) de landelijke 'vereisten' op het gebied van onderzoek in het hbo, (b) de kaders die de HAN stelt met betrekking tot haar onderzoek en (c) de beroepsprofielen en de opleidings- en kwalificatieprofielen van de drie opleidingen (validatie werkveld). De resultaten van deze analyse zijn onder andere geverifieerd door de voorzitter van de commissie toetsing en kwaliteit van ISBS en vervolgens beschreven.
B. Er zijn individuele interviews gehouden met:
    a. één docent-onderzoeker per expertiseteam;
    b. de curriculumvoorzitters van de drie opleidingen.

Resultaten analyse van bestaande kaders

a) <u>Landelijke 'vereisten' op het gebied van onderzoek in het hbo</u>

Landelijk is vastgesteld dat een hbo student onderzoekend vermogen moet bezitten. Volgens Andriessen (2013-1) betekent onderzoekend vermogen dat een student een onderzoekende *houding* moet hebben, onderzoeksresultaten van *anderen* moet kunnen *toepassen* en praktijkgericht onderzoek moet *doen.* Binnen het hbo gaat het dus niet alleen om het ontwikkelen van een onderzoekende houding en het toepassen van resultaten, maar ook om het daadwerkelijk uitvoeren van praktijkgericht onderzoek. Er is geen rangorde of volgordelijkheid vastgesteld. Gegeven de definitie van Andriessen (2013-1), waarin hij aangeeft dat onderzoek doen in een bachelor het *methodisch* beantwoorden van *vragen* is *die relevante kennis* opleveren bij het maken van beroepsproducten, kan onderzoek variëren van het op een methodische wijze uitvoeren van een eenvoudige SWOT tot het geheel zelfstandig uitvoeren en rapporteren van een praktijkgericht afstudeeronderzoek. In beide gevallen wordt een onderzoekscyclus doorlopen maar zit er een verschil in diepgang en omvang. Daarnaast kan onderzoek variëren van het produceren van kennis die nieuw is voor de student maar niet voor het vakdomein (variant kennisreproductie in het model van Griffioen et al., 2013) tot het produceren van kennis die nieuw is voor het vakdomein (variant kennisproductie in het model van Griffioen et al., 2013).

b) <u>Han kader</u>

- *Instellingsplan 'Kennis in interactie 2012-2016' (HAN, 2012)*

Binnen de HAN is vastgesteld dat er voor iedere opleiding een doorlopende leerlijn onderzoek moet zijn geïmplementeerd die minimaal 24 EC (672 SBU) omvat. Hiermee benadrukt de HAN het belang van onderzoek binnen het onderwijs. Verder is vastgesteld dat studenten gedurende hun opleiding:

- actuele kennis moeten opdoen;
- een nieuwsgierige houding moeten ontwikkelen;
- onderzoeksvaardigheden moeten ontwikkelen;
- nieuwe kennis moeten kunnen identificeren, ontwikkelen en benutten;
- toegerust moeten zijn om ten minste praktijkgericht onderzoek op resultaten te beoordelen en om die resultaten toe te passen in hun werk.

- *Onderzoeksbeleid FGGM 'Een doorlopende leerlijn onderzoek in de bacheloropleidingen van FGGM' (2011)*

Binnen de Faculteit Gezondheid, Gedrag en Maatschappij (FGGM) van de HAN is in 2011 het kader voor onderzoekscompetenties vastgesteld:

De student kan:

- op een systematische wijze literatuur zoeken;
- een doelstelling en vraagstelling voor een onderzoek formuleren;
- een onderzoeksplan opstellen;
- methoden van gegevensverzameling, gegevensverwerking en gegevensanalyse toepassen;
- een (eenvoudig) onderzoek uitvoeren;
- een onderzoeksverslag opstellen in correct Nederlands;
- vakliteratuur en (eenvoudige) wetenschappelijke literatuur lezen, positioneren, op merites beoordelen en vertalen naar eigen handelen;
- als beroepsbeoefenaar in onderzoek participeren .

<u>Samenvatting HAN-kader:</u>
Het HAN kader geeft aan dat studenten actuele kennis moeten opdoen, onderzoeks-vaardigheden moeten ontwikkelen en een kritische en nieuwsgierige houding moeten ontwikkelen. Verder vindt de HAN het belangrijk dat studenten resultaten van toegepast onderzoek moeten kunnen toepassen in het werk. Ook het zelfstandig doorlopen van een vorm van een onderzoekscyclus is een vereiste, waarbij wel ruimte is voor een verschil in diepgang en omvang. Het produceren van kennis die nieuw is voor het vakdomein (variant kennisproductie in het model van Griffioen et al., 2013) is niet al dusdanig vereist.

c) <u>De landelijke beroeps- en opleidingsprofielen van de ALO, SBE en SGM</u>

Een landelijk beroepsprofiel is een weergave van de essentie van het beroep aangevuld met een omschrijving van de meest voorkomende activiteiten. Een beroepsprofiel komt tot stand in nauwe samenwerking net het beroepenveld en vormt de basis voor het opleidingsprofiel en het kwalificatieprofiel. Een opleidingsprofiel is een opsomming van specifieke competenties die een opleiding worden nagestreefd. Een kwalificatieprofiel is een geformaliseerde verzameling van kwalificaties en beschrijft de startpositie van een beginnend beroepsbeoefenaar.
De beroeps- en opleidingsprofielen van de ALO en SGM (sportmanagement) en het kwalificatieprofiel SBE zijn door de onderzoeker geanalyseerd. Doordat er voor SBE wel een kwalificatieprofiel beschikbaar is maar geen beroepsprofiel, is de analyse voor SBE niet direct gevalideerd ten aanzien van de wensen vanuit het beroepenveld. De geanalyseerde opleidingsprofielen van de ALO en SGM zijn wel gevalideerd.

ALO

Vanuit het opleidingsprofiel van de ALO valt op te maken dat de afgestudeerde leraar Lichamelijke Opvoeding praktijkgericht onderzoek op het gebied van LO moet kunnen uitvoeren. Het is niet vastgelegd aan welke criteria dit moet voldoen. Nadrukkelijk wordt aangegeven dat een docent LO een nieuwsgierige en kritische houding moet ontwikkelen en bekwaam moet zijn om (nieuwe) wetenschappelijke kennis te lezen en om deze informatie zo mogelijk te vertalen naar de eigen praktijk. Verder wordt in de kennisbase aangegeven dat het ontwikkelen van bepaalde onderzoeksvaardigheden, zoals dataverzameling en het verwerken van gegevens, waaronder eenvoudige statistische bewerkingen, een onderdeel van de opleiding moet zijn.

SBE

SBE heeft het doen van praktijkgericht onderzoek benoemd in haar internationaal kwalificatieprofiel. SBE vindt het belangrijk dat studenten actuele kennis en resultaten van praktijkgericht onderzoek kunnen vertalen naar en gebruiken in het werkveld. Tevens wordt er belang gehecht aan het ontwikkelen van onderzoekend vermogen. Het 'verrichten van praktijkgericht onderzoek' is als competentie opgenomen in het kwalificatieprofiel. Er wordt echter niet in gegaan op het type onderzoek en de criteria waaraan dit onderzoek zou moeten voldoen.

SGM

SGM heef het doen van praktijkgericht onderzoek niet opgenomen in het landelijk beroepsprofiel, maar wel in het landelijk opleidingsprofiel. Het valt op dat in het landelijk opleidingsprofiel specifiek is gekozen voor de competentie 'onderzoeken'. Praktijkgericht onderzoek is daarmee voor een sportmanager een kerntaak geworden. Hiermee heeft onderzoek een prominente plek in het profiel. Er worden specifieke criteria gekoppeld aan onderzoek doen. De startende sportmanager is competent in het onderzoeken, hij:

- formuleert onderzoeksvragen;
- analyseert een aan de beroepspraktijk gerelateerd probleem;
- ontwerpt een bij de onderzoeksvraag passend praktijkgericht onderzoek;
- voert het praktijkgerichte onderzoek uit;
- analyseert de verzamelde gegevens;
- evalueert de onderzoeksresultaten en geeft aan waar verbetering en aanpassing van de eigen beroepspraktijk mogelijk is;
- legt het praktijkgericht onderzoek vast in een onderzoeksrapport.

Samenvatting beroeps- en opleidingsprofielen van de ALO, SBE en SGM:

De omschrijving van wat een student moet kunnen op het gebied van praktijkgericht onderzoek is het meest vergaand bij SGM. De competentie 'onderzoek' is zelfs benoemd als één van de kerntaken van een sportmanager. Ook bij SBE staat het 'verrichten van praktijkgericht onderzoek' in het kwalificatieprofiel, echter is dit minder uitgewerkt en minder diepgaand dan bij SGM (en daarnaast ook niet gevalideerd door het werkveld). Bij de ALO is het doen van praktijkgericht onderzoek een handelingscriterium behorend bij de competentie '(zelf) reflecteren en professioneel ontwikkelen' en is daarmee ook minder diepgaand. Alle drie de opleidingen hechten veel belang aan het kunnen vertalen en gebruiken van kennis en resultaten van onderzoek in de praktijksituatie. Als het gaat om het ontwikkelen van kritische en nieuwsgierige houding, wordt daar bij zowel de ALO en SBE belang aan gehecht. Bij SGM wordt dit nauwelijks benoemd.

Bevindingen bestaande kaders:

- Binnen het hbo gaat het erom dat studenten (1) een onderzoekende houding ontwikkelen (kritisch en nieuwsgierig), (2) onderzoeksresultaten moeten kunnen toepassen in de praktijksituatie en (3) zelf onderzoek moeten (kunnen) doen. Er is geen rangorde vastgesteld.
- Onderzoek doen in een bachelor is volgens Andriessen (2013-1) het *methodisch* beantwoorden van *vragen die relevante kennis* opleveren bij het maken van beroepsproducten.
- Het verrichten (doen) van praktijkgericht onderzoek wordt voor alle opleidingen van belang geacht. Vanuit de opleidingsprofielen van de ALO en SGM en het kwalificatieprofiel van SBE kan wel geconcludeerd worden dat van SGM studenten op het gebied van daadwerkelijk onderzoek doen meer diepgang en /of omvang wordt verwacht dan van ALO en SBE studenten. Voor SGM is onderzoek ook benoemd als een belangrijke competentie binnen het opleidingsprofiel.
- Binnen de opleidingsprofielen van de ALO en SGM en het kwalificatieprofiel van SBE, neemt het opdoen van actuele kennis en het kunnen toepassen van onderzoeksresultaten in de beroepspraktijk een belangrijke plek in.
- Het ontwikkelen van een onderzoekende, kritische en nieuwsgierige houding komt met name terug in het opleidingsprofiel van de ALO en het kwalificatieprofiel van SBE. Bij de ALO wordt daarnaast in het kennisbase ook specifiek aandacht geschonken aan het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden.

Resultaten interviews gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen

Om de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding in kaart te brengen zijn er interviews gehouden met de volgende respondenten:

- 4 docent-onderzoekers van de teams HP&LP, team SESS, team SEN en team T&T
- 3 curriculumvoorzitters van de opleidingen ALO, SBE en SGM

Voorafgaand aan het interview hebben de respondenten een 100-puntenlijst ingevuld waarbij ze 100 punten hebben moeten verdelen over de zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van Verburgh (2013). De respondenten hebben de lijst ingevuld met als referentiekader het eindniveau van de opleiding; wat zou een net afgestudeerd student moeten kunnen, kennen en weten op het gebied van onderzoek. Vanuit dit kader hebben de respondenten aangegeven welke doelen ze van belang vinden. Hoe hoger het belang hoe meer punten. Curriculumvoorzitters hebben dat voor hun eigen opleiding gedaan en de vier docent-onderzoekers voor alle drie de opleidingen. De 100-punten lijst is vervolgens tijdens het interview uitgebreid besproken.

Tijdens het interview is gefocust op de volgende aspecten:

- Het creëren van een gemeenschappelijk referentiekader rondom de zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Doel hierbij was om de betekenis van de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen die respondent en onderzoeker gehanteerd hebben met elkaar te delen. In sommige gevallen heeft dat geleid tot het aanpassen van de verdeling van de 100 punten door de respondent.
- Het waarom achter de verdeling van de punten.
- Verschillen tussen score van respondent en de resultaten van de classificatie van OSB1 en OSB2 (alleen docent-onderzoekers).

Resultaten 100-puntenlijst curriculumvoorzitters opleidingen

Doelen	Respondenten	ALO	SBE	SGM
Results	Curriculumvoorzitters opleidingen	10%	15%	15%
Underpinnings	Curriculumvoorzitters opleidingen	10%	10%	12%
Practical research skills	Curriculumvoorzitters opleidingen	10%	10%	10%
Competence to be a researcher	Curriculumvoorzitters opleidingen	10%	10%	10%
Critical Thinking	Curriculumvoorzitters opleidingen	20%	15%	20%
Curiosity	Curriculumvoorzitters opleidingen	20%	20%	13%
Practice	Curriculumvoorzitters opleidingen	20%	20%	20%

Tabel 4.7 *Gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen curriculumvoorzitters van de opleidingen*

Resultaten interviews curriculumvoorzitters

De curriculumvoorzitters van de drie opleidingen hebben los van elkaar de 100-puntenlijst ingevuld en deze is in individuele interviews met hen besproken. Ondanks dat de percentages bij sommige doelen licht verschillen geven de interviews toch een vrij consistent beeld waarbij er inhoudelijk weinig verschillen zijn te constateren tussen de drie verschillende opleidingen. De curriculumvoorzitters vinden het erg belangrijk dat een student nieuwsgierig is naar ontwikkelingen in zijn vakgebied (curiosity), deze ontwikkelingen kan herkennen en vervolgens kritisch kan toetsen (critical thinking) om daarna te vertalen naar en toepassen in zijn dagelijkse beroepspraktijk (practice). Deze drie doelen scoorden allemaal gemiddeld meer dan 17,5%. De doelen results, underpinnings, practical research skills en competence to be a researcher scoorden met een gemiddelde score van de rond de 11% aanzienlijk lager. Results wordt van deze vier doelen het belangrijkst gevonden.

Uit de interviews bleek dat om dit te kunnen, studenten op een methodische en gestructureerde wijze moeten kijken naar de 'werkelijkheid' en daarbij over voldoende analytische vaardigheden moeten beschikken. Enige inzicht in de methodologie en enige ervaring met praktische onderzoeksvaardigheden vindt men daarbij wel gewenst. De curriculumvoorzitters vinden het echter veel minder van belang dat studenten leren om zelfstandig onderzoek te doen zoals dat op de universiteit gewoon is. Wanneer er toch zelfstandig onderzoek wordt gedaan moeten studenten intensief begeleid worden, met name bij het meer creatieve maar ook complexe proces van het komen van onderwerp tot probleemstelling en kennisvraag. Het genereren van kennis die nieuw is voor het vakdomein is niet iets wat, volgens de curriculumvoorzitters, van een hbo student verwacht mag worden. Wel belangrijk is dat het onderzoek in ieder geval praktisch relevant moet zijn. Er is consensus over het feit dat de curriculumvoorzitters de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen underpinnings, practical research skills, competence to be a researcher en results vooral zien als middel om de in hun ogen belangrijkere doelen critical thinking, curiosity en practice te bereiken.
De citaten waarop deze conclusie is gebaseerd zijn terug te vinden in bijlage 5.

Resultaten 100-puntenlijst docent-onderzoekers

Doelen	Respondenten	ALO	SBE	SGM
Results	Docent-onderzoeker team A	14%	10%	15%
	Docent-onderzoeker team B	15%	10%	10%
	Docent-onderzoeker team C	10%	10%	10%
	Docent-onderzoeker team D	11%	11%	10%
	Gemiddeld percentage	12,5%	10,25%	11,25%
Underpinnings	Docent-onderzoeker team A	9%	10%	10%
	Docent-onderzoeker team B	5%	10%	5%
	Docent-onderzoeker team C	5%	5%	5%
	Docent-onderzoeker team D	3%	3%	5%
	Gemiddeld percentage	5,5%	7%	6,25%
Practical research skills	Docent-onderzoeker team A	14%	10%	15%
	Docent-onderzoeker team B	20%	20%	15%
	Docent-onderzoeker team C	20%	20%	20%
	Docent-onderzoeker team D	3%	3%	10%
	Gemiddeld percentage	14,25%	13,25%	15%
Competence to be a researcher	Docent-onderzoeker team A	9%	10%	15%
	Docent-onderzoeker team B	10%	15%	20%
	Docent-onderzoeker team C	10%	10%	10%
	Docent-onderzoeker team D	3%	3%	5%
		8%	9,5%	12,5%
Critical Thinking	Docent-onderzoeker team A	14%	10%	15%
	Docent-onderzoeker team B	15%	15%	15%
	Docent-onderzoeker team C	20%	20%	20%
	Docent-onderzoeker team D	25%	25%	25%
	Gemiddeld percentage	18,5%	17,5%	18,75%
Curiosity	Docent-onderzoeker team A	20%	25%	15%
	Docent-onderzoeker team B	15%	10%	15%
	Docent-onderzoeker team C	15%	15%	15%
	Docent-onderzoeker team D	25%	25%	25%
	Gemiddeld percentage	18,75%	18,75%	17,5%
Practice	Docent-onderzoeker team A	20%	25%	15%
	Docent-onderzoeker team B	20%	20%	20%
	Docent-onderzoeker team C	20%	20%	20%
	Docent-onderzoeker team D	30%	30%	20%
	Gemiddeld percentage	22,5%	23,75%	18,75

Tabel 4.8 *Gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per expertiseteam*

Resultaten interviews docent-onderzoekers

De docent-onderzoekers hebben los van elkaar de 100-puntenlijst ingevuld en deze is in individuele interviews met hen besproken. Ondanks dat de percentages bij sommige doelen enigszins verschillen, geven ook hier de cijfers en de uitkomsten van de interviews een vrij consistent beeld, waarbij het belang van de doelen curiosity, critical thinking en practice, allen met een gemiddelde score van tussen 18%-22%, nadrukkelijk door alle docent-onderzoekers wordt onderkend. De doelen results, underpinnings, practical research skills en competence to be a researcher scoorden met een gemiddelde score van tussen de 6%-14% aanzienlijk lager. Het doel underpinnings scoorde hierbij het laagst. Uit de interviews bleek dat in de ogen van de docent-onderzoekers de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen underpinnings, practical research skills, competence to be a researcher en results uiteindelijk meer middel zijn om de in hun ogen belangrijkere onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen critical thinking, curiosity en practice te bereiken. Zij hebben hierbij wel aangegeven dat een onderwijseenheid met als doel het leren onderzoek doen wel wenselijk is. Twee van de vier docent-onderzoekers gaven aan dat het leren doorlopen van een gehele onderzoekscyclus wel iets is dat in zo'n onderwijseenheid thuis moet horen. Alle docent-onderzoekers geven aan dat de praktische relevantie van de onderzoeken die de studenten uitvoeren erg mager is.

De citaten waarop deze conclusie is gebaseerd zijn terug te vinden in bijlage 5.

Totaaloverzicht resultaten gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen

Doelen	Bronnen en respondenten	ALO	SBE	SGM
Results	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	+	+	+
	Curriculumvoorzitters	10%	15%	15%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	12,5%	10,25%	11,25%
Underpinnings	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	+	=	++
	Curriculumvoorzitters	10%	10%	12%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	5,5%	7%	6,25%
Practical research skills	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	++	+	+
	Curriculumvoorzitters	10%	10%	10%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	14,3%	13,25%	15%
Competence to be a researcher	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	+	+	++
	Curriculumvoorzitters	10%	10%	10%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	8%	9,5%	12,5%
Critical Thinking	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	+	+	=
	Curriculumvoorzitters	20%	15%	20%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	18,5%	17,5%	18,75%
Curiosity	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	+	+	=
	Curriculumvoorzitters	20%	20%	13%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	18,8%	18,75%	16,25%
Practice	Landelijke- en HAN-kaders	+	+	+
	Beroeps- en opleidingsprofielen	+	+	+
	Curriculumvoorzitters	20%	20%	20%
	Docent-onderzoekers gemiddeld %	22,5%	23,75%	18,75%

Tabel 4.9 *Gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per opleiding*

++	Van groot belang
+	Van belang
0	Neutraal
-	Niet van belang
=	Te weinig informatie om te kunnen beoordelen

Bevindingen onderzoeksstap 3

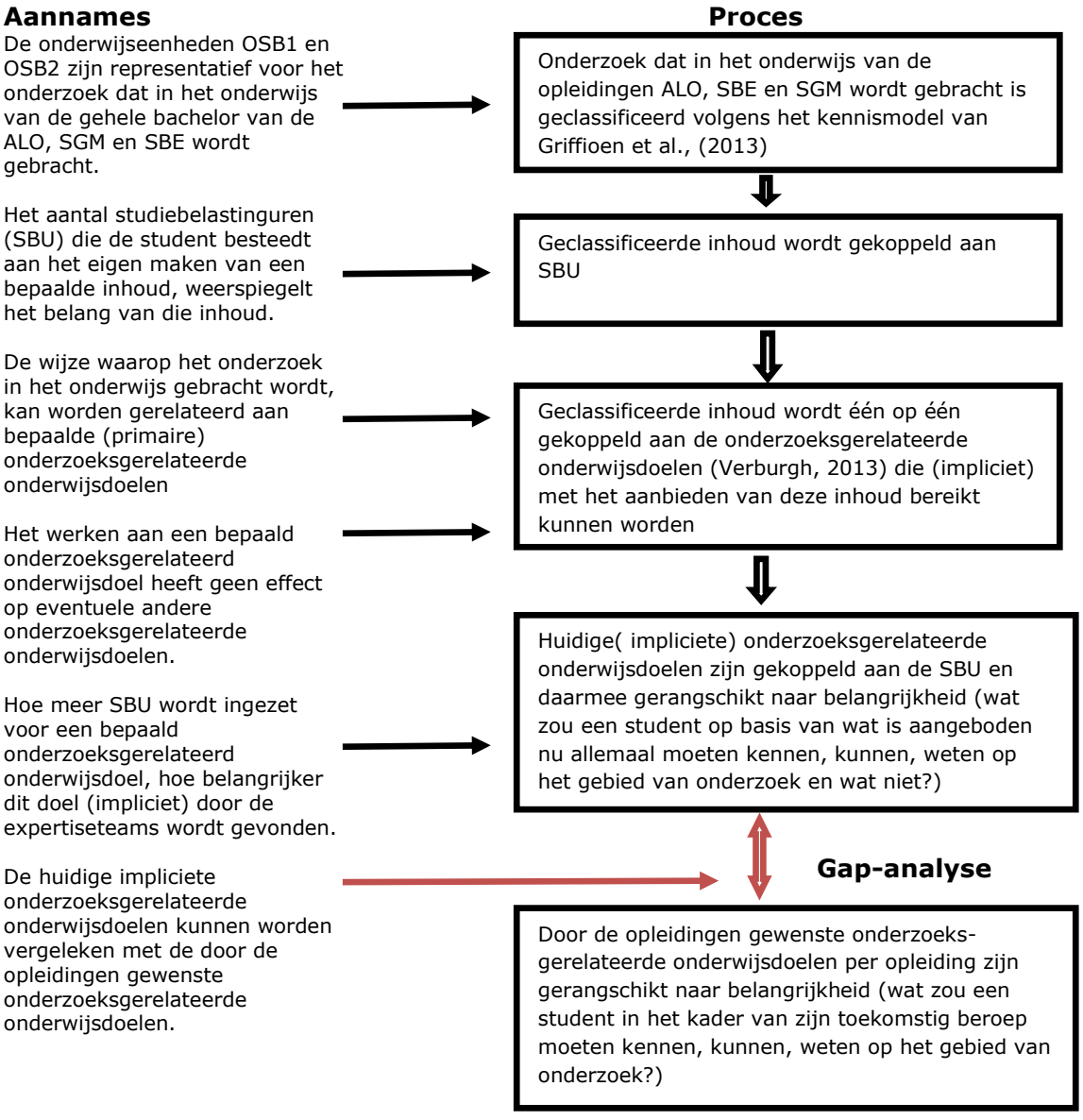
- Alle respondenten hechten veel waarde aan de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen curiosity, critical thinking en practice. Al deze doelen scoorden gemiddeld tussen de 17,8% en 21%. In de interviews is aangegeven dat

  > *..een student nieuwsgierig moet zijn naar ontwikkelingen in zijn vakgebied (curiosity), deze ontwikkelingen moet kunnen herkennen en vervolgens kritisch moet toetsen (critical thinking) om daarna te vertalen naar en toepassen in zijn dagelijkse beroepspraktijk (practice). Analytische vaardigheden zijn daarbij van groot belang.*

  Dit sluit ook aan bij de analyse van de beroeps- en opleidingsprofielen van de drie opleidingen.
- De doelen results, underpinnings, practical research skills en competence to be a researcher scoorden met een gemiddelde score van tussen de 8,5%-12% aanzienlijk lager dan de doelen critical thinking, curiosity en practice.
- De meeste respondenten vinden dat enige inzicht in de methodologie (underpinnings) en enige onderzoeksvaardigheden (practical research skills) daarvoor wel noodzakelijk is.
- Het genereren van kennis die nieuw is voor het vakdomein is niet iets wat van een hbo student verwacht mag worden.
- Aan het zelfstandig kunnen doorlopen van een volledige (traditionele) onderzoekscyclus wordt door 6 van de 8 respondenten minder belang gehecht. In de beroeps- en opleidingsprofielen is vastgelegd dat het doorlopen van een onderzoekscyclus wel belangrijk is; er wordt echter niets gezegd over wat dat dan precies is.
- De onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen underpinnings, practical research skills, competence to be a researcher en results zijn voor de meeste respondenten veel meer een middel om de in hun ogen belangrijkere onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen critical thinking, curiosity en met name practice te bereiken.
- De meeste onderzoeken die door studenten worden uitgevoerd hebben te weinig praktische relevantie.
- Er zijn nauwelijks verschillen aangetroffen tussen de scores van de drie verschillende opleidingen. Zie hiervoor ook figuur 4.3. Wel geven de docent-onderzoekers aan dat van een SGM student, gezien zijn toekomstige beroepscontext, meer diepgang verwacht mag worden op het gebied van onderzoek doen dan van een ALO of SBE student. Dit wordt ook ondersteund door de analyse van de beroeps- en opleidingsprofielen.

• RECAPITULATIE ONDERZOEKSSTAPPEN 1,2 EN 3

Met behulp van de aannames die door de onderzoeker gedurende het onderzoeksproces zijn gemaakt, is de inhoud van het onderzoek dat in het onderwijs wordt gebracht (onderzoeksstap 1), vertaalt in een prioritering van onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen (onderzoeksstap 2) zoals die op dit moment impliciet door de expertiseteams gehanteerd wordt. Door deze te vergelijken (onderzoeksstap 4) met de door de opleidingen gewenste en geprioriteerde onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen (onderzoeksstap 3) kan worden vastgesteld in welke mate dit overeenkomt. Hieronder zijn de aannames nog eens schematisch weergegeven.



Figuur 4.2 *Het onderzoeksproces in relatie tot de aannames die gedurende dit proces gemaakt zijn met als doel het kunnen maken van een gap-analyse*

Stap 4

- **Gap-analyse: in kaart brengen van het verschil tussen de huidige onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen en de door de opleidingen gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen.**

Aanpak
De resultaten van onderzoeksstap 2 en stap 3 zijn tegenover elkaar afgezet.

Resultaten
De docent-onderzoekers zijn tijdens de interviews gevraagd hun mening te geven op de verschillen tussen de uitkomst van de classificatie van OSB1 en OSB2 en hun eigen score. Vrijwel unaniem gaven de docent-onderzoekers aan hiervan 'geschrokken' te zijn. Ze geven aan dat er in OSB1 en OSB2 in hun ogen inderdaad heel weinig aandacht is voor de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen curiosity, critical thinking, practice. Wel zijn ze van mening dat er impliciet enigszins aan deze doelen gewerkt wordt vanwege de spin off die het werken aan de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen underpinnings, practical skills en competence to be a researcher met zich meebrengt. Ze geven echter aan dit niet 'hard' te kunnen maken (o.a. omdat dit ook niet getoetst wordt) en dat deze mogelijke spin off ook lang niet in verhouding staat tot de verschillen in percentages tussen de huidige en de gewenste situatie. Een tweetal docent-onderzoekers heeft aangegeven door deze uitkomsten aan het denken te zijn gezet;

"Doen we de juiste dingen of zijn we vooral bezig de dingen 'goed' te doen"
"Ik ging er stootslags vanuit dat we die doelen bereiken met wat we nu doen maar nu ik erover nadenk is dat inderdaad zeer de vraag"

De nuance die men aanbrengt is dat een 'goede' docent-onderzoeker soms wel in staat is om de redelijk geïsoleerde en op zichzelf staande onderwijseenheid OSB1 meer in de beroepscontext van de student te plaatsen en daarmee de inhoud van OSB1 beter bij de studenten aan te laten sluiten (zie ook de uitwerking in stap 5b). Hiermee is het waarschijnlijk dat deze docent-onderzoekers meer spin off creëren dan docent-onderzoekers die dat niet doen. Aangegeven is dat er niet heel veel docent-onderzoekers zijn die deze competenties bezitten.

De GAP-analyse

Huidige situatie		**Gem.% alle opleidingen***	**Gewenste situatie**	**Gem.% per opleiding**** (alle respondenten)		
				ALO	**SBE**	**SGM**
Results	**1,5%**	**12,3%**	Results	11,3%	12,6%	13,1%
Underpinnings	**13%**	**8,5%**	Underpinnings	7,8%	8,5%	9,1%
Practical research skills	**10%**	**12%**	Practical research skills	12%	11,6%	12,5%
Competence to be a researcher	**67%**	**10%**	Competence to be a researcher	9,%	9,8%	11,3%
Critical Thinking	**7%**	**18,3%**	Critical Thinking	19,3%	16,3%	19,4%
Curiosity	**Nihil**	**17,8%**	Curiosity	19,4%	19,4%	14,6%
Practice	**1,5%**	**20,9%**	Practice	21,3%	21,9%	19,4%

Figuur 4.3 *GAP-analyse in % van de huidige- en gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen*

* Gemiddeld % (afgerond op 1 decimaal) van de drie opleidingen tezamen waarbij de scores van de curriculumvoorzitters en de docent-onderzoekers zijn gemiddeld.
** Gemiddeld % per opleiding waarbij de scores van de curriculumvoorzitters en de docent-onderzoekers en die van de docent-onderzoekers onderling zijn gemiddeld.

Binnen het hbo gaat het erom dat studenten **onderzoekend vermogen** ontwikkelen. Dit betekent dat studenten (1) een onderzoekende, kritische en nieuwsgierige houding ontwikkelen, (2) onderzoeksresultaten moeten kunnen toepassen in de praktijksituatie en (3) zelf onderzoek moeten (kunnen) doen. Het is op landelijk- en op HAN niveau niet voorgeschreven wat de verhouding tussen deze drie doelen is.

IST
De wijze waarop het onderzoeksonderwijs binnen het ISBS nu is ingericht, leidt ertoe dat er vooral impliciet belang wordt gehecht aan het studenten leren zelf(standig) onderzoek te doen (competence to be a researcher); 67%. Enig inzicht van de methodologie (underpinnings) en enkele praktische onderzoeksvaardigheden (practical skills) is hiervoor gewenst (23%). Er wordt, kijkend naar het aantal studiebelastinguren van studenten, zeer weinig belang gehecht aan de houdingsaspecten (critical thinking en curiosity) en aan het leren van (results) en kunnen toepassen van onderzoeksresultaten (practice); tezamen 10%. Kijkend naar de verhouding tussen de hierboven beschreven drie aspecten van onderzoekend vermogen kan geconcludeerd worden dat het zelf onderzoek (kunnen) doen ver uit het belangrijkst wordt geacht.

SOLL
In de door de opleidingen gewenste situatie is dit bijna omgedraaid. Hier wordt vooral erg veel belang gehecht aan het ontwikkelen van de houdingsaspecten: een student moet nieuwsgierig zijn naar ontwikkelingen in zijn vakgebied (curiosity), deze ontwikkelingen vervolgens herkennen en kritisch (critical thinking) kunnen toetsen (36,1%). Ook wordt er veel meer belang gehecht aan het leren van (results) en kunnen toepassen (practice) van onderzoeksresultaten in de dagelijkse beroepspraktijk. Results en practice scoren tezamen ruim 33,2%. Net als in de huidige situatie vindt men het van belang dat studenten enig methodologisch inzicht (underpinnings) ontwikkelen en dat ze wat onderzoeksvaardigheden (practical research skills) leren (tezamen 20,5%). Dit is vergelijkbaar met de IST situatie. Duidelijk is dat er weinig belang wordt gehecht aan het studenten leren zelf(standig) onderzoek te doen (competence to be a researcher); 10%. Kijkend naar de verhouding tussen de hierboven beschreven drie aspecten van onderzoekend vermogen kan geconcludeerd worden dat er in de gewenste situatie veel meer evenwicht is tussen deze drie aspecten.

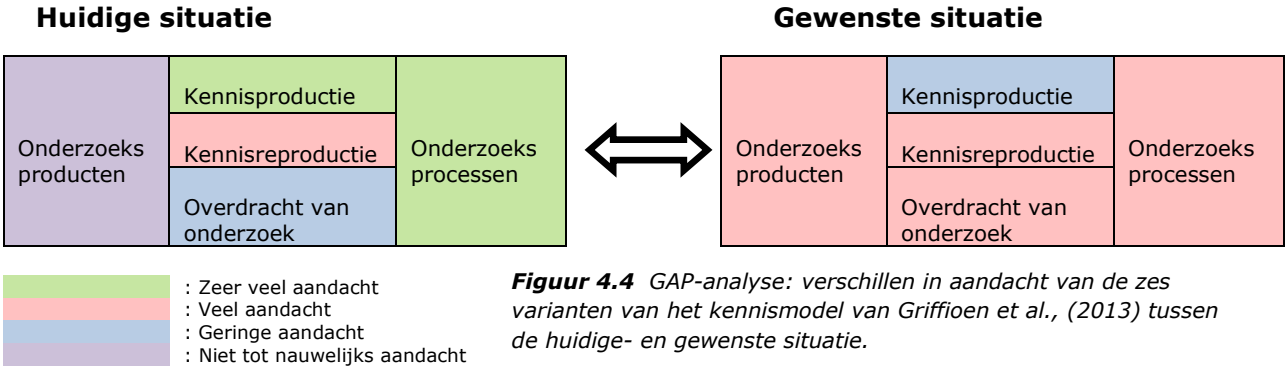
Geconcludeerd kan worden dat er een gat zit tussen wat de opleidingen zouden willen met de inbreng van onderzoek in het onderwijs en wat men dit moment daadwerkelijk doet.

Uit figuur 4.3 wordt duidelijk dat er meer aandacht gewenst is voor de onderzoeks-gerelateerde onderwijsdoelen results (van 1,5% naar 12,3%), critical thinking (van 7% naar 18,3%), curiosity (van nihil naar 17,8%) en practice (van 1,5% naar 20,9%) en fors minder voor competence to be a researcher (van 67% naar 10%). Hiermee wordt ook duidelijk dat twee van de drie aspecten van onderzoekend vermogen, te weten een onderzoekende, kritische en nieuwsgierige houding ontwikkelen en onderzoeksresultaten kunnen toepassen, een belangrijker aandeel zou moeten hebben in het curriculum.

<u>Verschillen tussen opleidingen</u>
Verder is vanuit de interviews, en deels ook vanuit de cijfers, af te leiden dat van SGM studenten iets meer diepgang verwacht wordt op het gebied van onderzoek doen (competence to be a researcher, underpinnings en practical research skills) dan van ALO

en SBE studenten. Van SGM studenten wordt daarentegen minder curiosity verwacht. Naast deze verschillen zijn alle respondenten van mening dat de verschillen tussen de drie opleidingen verder minimaal zijn.

<u>Terugvertaling naar het kennismodel van Griffioen et al., (2013)</u>
Kijkend naar de wijze waarop het onderzoek door de expertiseteams op dit moment in het onderwijs wordt gebracht, spitst het leren zich vooral toe op de dimensie onderzoeksprocessen en daarbinnen op het genereren van kennis die nieuw is voor het vakdomein (kennisproductie). Er is weinig aandacht voor de dimensie onderzoeks-producten. In de gewenste situatie is dat veel meer in balans (zie figuur 4.4).



Figuur 4.4 *GAP-analyse: verschillen in aandacht van de zes varianten van het kennismodel van Griffioen et al., (2013) tussen de huidige- en gewenste situatie.*

Om de gewenste onderzoeksgerelateerd onderwijsdoelen te kunnen bereiken, zal men zich meer en evenwichtiger moeten richten op de eerste vier varianten van het kennismodel van Griffioen et al., (2013):

- overdracht van onderzoeksproducten;
- overdracht van onderzoeksprocessen;
- kennisreproductie op basis van onderzoeksproducten;
- kennisreproductie op basis van onderzoeksprocessen.

Stap 5

- **In kaart brengen van (a) de opvattingen mbt kennis, onderzoek en onderwijs en (b) de benodigde competenties docent-onderzoeker**

a) Opvattingen met betrekking tot kennis, onderzoek en onderwijs

Aanpak

Om in kaart te brengen welke opvattingen binnen ISBS aanwezig zijn met betrekking tot kennis, onderzoek en onderwijs, zijn de volgende acties ondernomen:

A. Interviews met vier docent-onderzoekers (van iedere expertiseteam één), een teamleider van een expertiseteam en de curriculumvoorzitters van de drie opleidingen.

Vanuit het literatuuronderzoek, uitgewerkt in het theoretische kader in § 2.4.1, is vast komen te staan dat te grote verschillen in opvattingen over wat kennis, onderzoek en onderwijs is, kan leiden tot het onbewust vertragen of frustreren van de integratie van onderzoek en onderwijs. Immers kan alleen datgene wat als onderzoek wordt beschouwd in relatie staan tot onderwijs (Griffioen et al., 2013). Opvattingen over onderzoek hebben dus invloed op de inrichting van het onderzoeksonderwijs binnen het ISBS. Het kan er in het specifieke geval van ISBS bijvoorbeeld ook toe leiden dat de wijze waarop onderzoek door de expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht per opleiding of zelfs binnen een opleiding voor studenten verschillend is. Het is daarmee wenselijk te onderzoeken wat de opvattingen van de docent-onderzoekers (expertiseteams) en curriculumvoorzitters (onderwijsteams) zijn. Bijkomend voordeel van het bevragen naar opvattingen is dat de respondent ook vanuit een andere invalshoek bevraagd worden wat kan leiden tot een bredere kijk op de situatie. Hiervoor zijn halfgestructureerde interviews gehouden waarbij respondenten zijn bevraagd naar hun de opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs. Om deze opvattingen te kunnen classificeren is gebruik gemaakt van de verschillende dimensies van kennis, onderzoek en onderwijs die Griffioen et al., (2013) in hun boek 'Integratie van onderzoek in onderwijs' beschreven hebben. Deze dimensies hebben voor de onderzoeker continue als basiskader gefungeerd tijdens de interviews met de respondenten en zijn ook door de onderzoeker geschematiseerd in figuur 4.5.

Resultaten

Vanuit de interviews kan geconcludeerd worden dat er binnen de expertiseteams van het ISBS grofweg twee stromingen te onderscheiden zijn; de kwantitatieve en de kwalitatieve (zie ook figuur 4.5).

Kenmerken van de kwantitatieve stroming die vanuit de interviews naar voren zijn gekomen:

- kwantitatief georiënteerd;
- bestaat veelal uit bewegingswetenschappers en paramedici;
- evidenced based georiënteerd;
- meten is weten;
- vaste uitgewerkte onderzoekslijnen waarin studenten participeren;
- bronnen voor onderzoek zijn met name wetenschappelijke artikelen uit journals.

Deze kenmerken uiten zich volgens de respondenten in het volgende perspectief op de wijze waarop het onderzoek door de expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht:

- studenten hoeven niet altijd zelfstandig, met behulp van een theoretisch kader, de variabelen te operationaliseren ("te moeilijk voor studenten");
- theoretisch kader en conceptueel model staan voor een deel vast en de onderzoeksvraag wordt soms al deels aan studenten aangereikt;
- gehele onderzoekscyclus wordt doorlopen;
- uitvoeren van het empirische onderzoek staat veelal centraal;
- meer replica onderzoek: onderzoek dat al gedaan is herhalen met een andere populatie;
- inzet van studenten voor het op grootschalige wijze genereren van data;
- statistiek is belangrijke vaardigheid;
- systematische verslaglegging onderzoeksproces en resultaten is belangrijk.

Kenmerken van de kwalitatieve stroming die vanuit de interviews naar voren zijn gekomen:

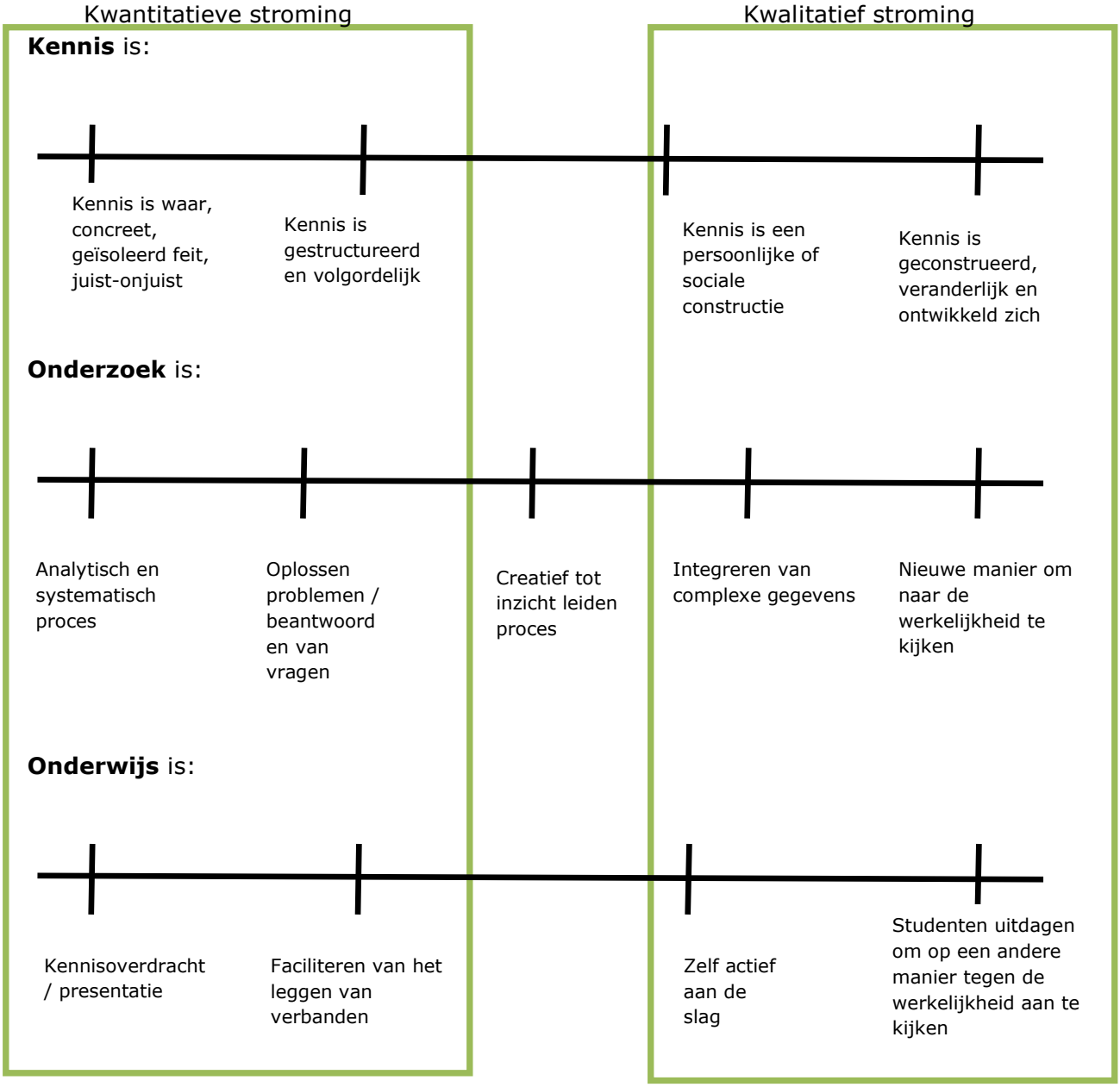
- kwalitatief georiënteerd;
- bestaat veelal uit sociaal wetenschappelijk georiënteerde onderzoekers;
- analyseren van complexe praktijksituaties en het komen tot een probleemstelling is belangrijker dan het daadwerkelijk uitvoeren van het empirische onderzoek;
- bronnen voor onderzoek zijn wetenschappelijke artikelen uit journals maar ook vaak vakbladen (een docent-onderzoeker noemde zelfs nu.nl en youtube) en staan bij voorkeur dicht bij de beroepspraktijk van de student.

Deze kenmerken uiten zich volgens de respondenten in het volgende perspectief op de wijze waarop het onderzoek door de expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht:

- studenten moeten variabelen kunnen onderscheiden en operationaliseren met behulp van een theoretisch kader; hierbij worden ze steeds vaker geholpen doordat de docent-onderzoeker dit proces steeds meer voorgestructureerd;
- beroepscontext is belangrijk en is bij voorkeur gelinked aan het onderzoek;
- gehele onderzoekscyclus wordt doorlopen;
- relatief veel SBU in de probleemanalyse en het komen tot een vraagstelling;
- kwaliteit van het advies / aanbevelingen is belangrijk
- statistiek is niet heel belangrijk.

Uiteraard zijn hierboven de twee uitersten binnen het ISBS beschreven en zijn er verschillende mengvormen te onderscheiden. Er is één belangrijke aanname die door beide stromingen gedeeld wordt, namelijk dat onderzoek een systematisch proces is dat volgens vastgestelde stappen doorlopen wordt: probleemstelling – doelstelling - onderzoeksvraag- literatuurstudie – onderzoeksmethode – empirische onderzoek – analyse – conclusies met antwoord op probleemstelling en aanbevelingen. Dit is min of meer gelijk aan hoe dit op de universiteit wordt aangepakt, waarbij het verschil uiteraard de context is.

In figuur 4.5 zijn deze twee stromingen schematisch weergegeven. Hierbij is inhoudelijke gebruik gemaakt van de verschillende dimensies over opvattingen met betrekking tot kennis, onderzoek en onderwijs, zoals beschreven in het theoretisch kader in § 2.4.



Figuur 4.5 *Opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs.*

<u>Invloed opvattingen docent-onderzoekers op het onderwijs</u>

In onderzoeksstap 1 is geconstateerd dat de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 voor alle opleidingen en expertiseteams feitelijk gelijk zijn. Dit is ook terug te zien in het beoordelingskader; ook dit is voor iedereen gelijk en betekent dat studenten aan het einde van een onderwijseenheid over dezelfde competenties zouden moeten beschikken. Over het 'wat' dat de studenten moeten leren op het gebied van onderzoek is dus een bepaalde mate van eenduidigheid. Vanuit de interviews blijkt echter wel dat door het verschil in opvattingen tussen de twee stromingen; het 'hoe' ofwel de wijze waarop je deze competenties ontwikkelt, wel degelijk verschilt. Dit speelt met name bij OSB2, het afstudeeronderzoek en bij het practicum in OSB1. Bij het ene expertiseteam zal de focus bijvoorbeeld liggen op het ontwikkelen van het analytisch vermogen van studenten en bij het andere team meer op het leren van en uitvoeren van het empirisch onderzoek. Dit betekent dat studenten binnen een bepaalde opleiding een andere weg kunnen afleggen richting het einddoel. Toetstechnisch lijkt dit geen probleem omdat het beoordelings-

kader voor iedereen hetzelfde is. Wel kan de vraag gesteld worden of het werkveld dit begrijpt en of dit in voldoende mate aansluit bij de context van het beroep van de drie opleidingen. Het is tijdens de interviews niet duidelijk geworden of het 'hoe' alleen afwijkend is vanwege de opvattingen die de docent-onderzoekers van de expertiseteams hebben of dat ook mee speelt dat sommige onderzoekslijnen om grootschalige inzet van studenten vraagt vanwege de noodzaak van het genereren van data. Dit zou passen binnen de Univerity of Applied Sciene (UAS) filosofie van de HAN.

Bevindingen onderzoeksstap 5a

- Er is één belangrijke aanname die door beide stromingen gedeeld wordt, namelijk dat onderzoek een proces is dat volgens bepaalde onderzoeksstappen doorlopen wordt en waarvoor enige methodologische kennis en onderzoeksvaardigheden voorwaardelijk zijn. Dit is ook duidelijk terug te zien in de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 en in de onlangs ontwikkelde doorlopende leerlijn onderzoek. Deze aanname stuurt daarmee de wijze waarop het onderzoek in het onderwijs wordt gebracht. Dit wordt ook bevestigd door de resultaten van onderzoeksstap 1; er wordt veel tijd geïnvesteerd in het doel competence to be a researcher.
- De opvatting over wat onderzoek is, bepaalt de wijze waarop het onderzoek in het onderwijs wordt gebracht. Hierbij lijkt het erop dat dit nu op een vergelijkbare wijze gebeurd als docent-onderzoekers op de universiteit zelf geleerd hebben. De consequentie hiervan is dat er voor het toepassen van resultaten en het ontwikkelen van een nieuwsgierige en kritische houding veel minder aandacht is.
- Met name de kwantitatieve stroming maar ook steeds meer de kwalitatieve stroming structureren de voorfase van het onderzoek steeds meer door het aanbieden van een onderzoeksvoorstel, literatuur, onderzoeksvraag etc. Hierdoor kunnen studenten meer focussen op het meten (kwantitatief) of op de aanbevelingen (kwalitatief). Dit lijkt in tegenspraak met de wens van zowel de curriculumvoorzitters als de docent-onderzoekers om meer aandacht te geven aan het meer creatieve en analytische proces van onderzoek doen.
- De opvattingen van de docent-onderzoekers over wat onderzoek is en wat studenten in dat kader moeten leren of doen, sluiten vaak naadloos aan bij de onderzoeksprogramma's van de expertiseteams en de HAN ambities als University of Applied Sciene (UAS). De vraag hierbij is of dit wat zegt over de opvattingen van de docent-onderzoekers over wat een student moet kunnen of dat de noodzaak om data te genereren hierbij een rol speelt.

b) Benodigde competenties van een docent-onderzoeker

Aanpak

Om in kaart te brengen welke competenties een docent-onderzoeker moet hebben om onderzoek op een goede wijze te integreren in het onderwijs, zijn de volgende acties ondernomen:

A. Literatuuronderzoek naar benodigde competenties van een docent-onderzoeker in relatie tot de integratie van onderzoek en onderwijs;
B. Interviews met drie groepjes studenten, vier docent-onderzoekers van de verschillende expertiseteams, een teamleider van een expertiseteam en de drie curriculumvoorzitters van de opleidingen.

Resultaten literatuuronderzoek
Volgens Griffioen et al. (2013) zijn de competenties van een docent-onderzoeker die onderzoek en onderwijs binnen het hbo optimaal kan integreren nog weinig gedocumenteerd en geëxpliciteerd en zit het vooral in de hoofden van ervaren docent-onderzoekers. Vanuit het deel dat wel in de literatuur geëxpliceerd is wordt duidelijk dat een docent-onderzoeker in het hbo, om de integratie van onderzoek en onderwijs te bevorderen, vooral over de volgende kwaliteiten beschikt:

- ze moeten getraind zijn in *onderzoeksvaardigheden* (Griffioen & Jong, 2010);
- ze moeten *vakdidactisch* goed onderlegd zijn; ze moeten studenten *leren onderzoeken* maar ze ook een *kritische en nieuwsgierige houding bijbrengen* (Elen & Verburgh, 2008);
- ze moeten *pedagogisch* goed onderlegd zijn;
- ze moeten bekwaam zijn in de wijze waarop ze *kennis uit onderzoek inzetten in lessituaties* (Elen & Verburgh, 2008);
- ze moeten feedback kunnen geven op klassieke aspecten zoals *methodologische deugdelijkheid*, maar vooral ook op de *praktische relevantie van de projecten* en de *implicaties voor de professionele praktijk* (Griffioen et al., 2013);
- ze moeten beschikken over *praktijkkennis van de beroepspraktijk* waar in een student onderzoek doet (Winkel, 2013).

Resultaten interviews
De citaten waarop deze conclusie is gebaseerd zijn terug te vinden in bijlage 5.

Focusgroepinterview met twee tot drie studenten per opleiding
Studenten zijn in een (informeel) focusgroepinterview van 20 minuten bevraagd op de door hen gewenste competenties van een goede docent-onderzoeker. Er is door de onderzoeker gevraagd naar de naam van twee in hun ogen goede docent-onderzoekers. Studenten zijn daarna bevraagd wat hen zo aansprak aan deze docent-onderzoeker.

<u>Conclusie</u>
Studenten van de drie opleidingen waren unaniem in hun antwoorden. Er is daarmee geen onderscheid tussen opleidingen te constateren. De door hen genoemde belangrijkste competenties en/of vaardigheden van een docent-onderzoeker:

- pedagogische en didactische kwaliteiten;
- ervaring met onderzoek binnen het vakgebied;
- verstand van het vakgebied waarin de student wordt opgeleid;
- kunnen inspireren en boeien;
- de leerstof terugbrengen naar de essentie van wat echt belangrijk is;
- koppeling kunnen maken tussen onderzoek en het vakgebied.

Individuele interviews curriculumvoorzitters
Om het door de curriculumvoorzitters gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijs ook daadwerkelijk te kunnen bereiken, moeten ook docent-onderzoekers over bepaalde competenties beschikken. De curriculumvoorzitters zijn in een interview bevraagd op deze benodigde competenties.

<u>Conclusie</u>
Ook hier komt een zeer eenduidig beeld naar voren. Uit de analyse van de interviews blijkt dat met name de volgende competenties voor een docent-onderzoeker van groot belang worden geacht:

- tonen van onderwijskundig leiderschap;
- kunnen coachen op houding en gedrag;
- studenten kunnen uitdagen om kritisch naar zichzelf te kijken;
- ervaring met onderzoek binnen het vakgebied;
- geïnteresseerd in het vakgebied waar in de student wordt opgeleid;
- kunnen inspireren en boeien door state-of-the-art ontwikkelingen in te brengen;
- koppeling kunnen maken tussen onderzoek en het vakgebied.

Individuele interviews docent-onderzoekers
Om de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijs ook daadwerkelijk te kunnen bereiken, moeten ook docent-onderzoekers over bepaalde competenties beschikken. De docent-onderzoekers zijn in een interview ook zelf bevraagd op deze benodigde competenties.

Conclusie
Ook hier komt weer een zeer eenduidig beeld naar voren. Uit de analyse van de interviews blijkt dat met name de volgende competenties voor een docent-onderzoeker van groot belang worden geacht:

- studenten kunnen inspireren en boeien;
- ervaring met onderzoek binnen het vakgebied;
- zelfbewust en planmatig kunnen werken
- geïnteresseerd en oprecht nieuwsgierig naar het vakgebied waarin de student wordt opgeleid (fysiek als inhoudelijk);
- kunnen inspireren en boeien door state-of-the-art ontwikkelingen uit eigen onderzoek in te brengen;
- de context continue erbij kunnen betrekken en het onderzoek direct praktisch kunnen maken;
- rekening kunnen houden met de verschillende leerstijlen van studenten
- de ingewikkelde onderzoeksmaterie zo vereenvoudigen dat het ook binnenkomt (“ik denk aan hoe ik was toen ik 18 was”)

Bevindingen onderzoeksstap 5b
Zowel de uitkomsten van de literatuurstudie als de uitkomsten van de interviews zijn zeer eenduidig. Om onderzoek in het onderwijs goed te kunnen integreren is een ‘duizendpoot’ noodzakelijk; iemand met erg goede doceervaardigheden die aan kan sluiten bij de leerstijlen en de belevingswereld van studenten, een goed onderzoeker is en snapt waar onderzoek over gaat en, heel belangrijk, het onderzoek praktisch kan maken en continu kan relateren aan de context van de beroepspraktijk van de student. Omdat de docent-onderzoekers binnen het ISBS drie beroepspraktijken moeten bedienen is dat extra uitdagend. Op dit moment voldoen in de ogen van de studenten, curriculumvoorzitters en docent-onderzoekers nog niet alle docent-onderzoekers al aan deze competenties. Ze zien feitelijk 2 groepen: docent-onderzoekers met een echt onderwijshart die het op veel van bovengenoemde competenties erg goed doen en docent-onderzoekers met een meer specifiek onderzoeksprofiel die erg goed onderzoek doen maar didactisch (nog) niet heel vaardig zijn.

Stap 6

- **In kaart brengen van de beïnvloedende organisatorische factoren aan de hand van het model van Jenkins en Healey (2005).**

Aanpak

Jenkins & Healey (2005) geven aan dat het bewust inzetten van bepaalde strategieën binnen een organisatie, leidt tot een betere integratie van onderzoek en onderwijs. Vanwege de grote overlap zijn de 18 strategieën van Jenkins & Healey (zie bijlage 1) gecomprimeerd tot 14 strategieën. Er zal in deze onderzoeksstap onderzocht worden in hoeverre deze 14 strategieën binnen de HAN en het instituut (ISBS) aanwezig zijn. Hiervoor zijn de volgende acties ondernomen:

A. Analyse van bestaand materiaal:
   - missie, visie en strategie van de HAN, de faculteit GGM en ISBS;
   - HAN instellingsplan 2012-2016 Kennis in interactie (2012);
   - OS-OER en curriculum van de opleidingen;
   - jaar- en beleidsplan ISBS;
   - kwaliteitsjaarplan ISBS;
   - professionaliseringsplan ISBS (concept).
B. Interview directeur ISBS waarbij verificatie van de analyse en de conclusie centraal stond.

Resultaten

: In ruime mate aanwezig
: Deels aanwezig

Strategie 1 **De relatie onderzoek en onderwijs komt expliciet aan bod in de missie van de hogeschool en het instituut.**

Onderzoek is naast onderwijs een primaire taak en een belangrijk onderdeel van de HAN missie: "*Het toerusten van studenten om als onderzoekende, ondernemende beroepsbeoefenaren innovatieve bijdrage te leveren aan de sociale, economische en maatschappelijke ontwikkelingen van de (regionale) samenleving"* (HAN, 2012). In het HAN instellingsplan 2012-2016 Kennis in interactie (2012) wordt aangegeven dat de HAN zich "krachtig verder zal ontwikkelen tot een university of applied sciences: een instelling voor modern hoger beroepsonderwijs, met opleidingen die verweven zijn met praktijkgericht onderzoek" (HAN, 2012). Ook in de visie van de faculteit komt de relatie onderzoek en onderwijs expliciet aan bod. Daarnaast is praktijkgericht onderzoek doen één van de drie beleidsprioriteiten van de faculteit voor de beleidsperiode 2012-2016 (HAN-GGM, 2012). Op instituutsniveau (ISBS) is de relatie onderzoek en onderwijs minder expliciet gemaakt in haar missie (wel indirect via de focus op kennisontwikkeling) maar komt ze daarentegen wel nadrukkelijk terug in het beleidsplan (HAN Sport en Bewegen, 2012) waarbij wordt aangegeven dat onderzoek en onderwijs onderdeel zijn van elkaar kwaliteitsagenda.

Strategie 2 **Er wordt proactief gewerkt aan de bewustwording van studenten en docenten dat de verbinding tussen onderwijs en onderzoek van groot belang is. Hierbij is expliciet aandacht voor de winst van leren in een onderzoeksomgeving.**

De nieuwe organisatiestructuur van het instituut leidt ertoe dat studenten in de laatste anderhalf jaar van hun opleiding op een organische wijze onderwijs met onderzoek verbinden. Dit doen ze in kleine leefgemeenschappen waarin studenten en docent-onderzoekers veelal samen onderzoek doen. Dit zorgt mogelijk impliciet voor bewustwording van het belang van de verbinding tussen onderzoek en onderwijs. Er zijn echter geen aanwijzingen gevonden dat er proactief gewerkt wordt aan deze bewustwording. Verder zijn er geen aanwijzingen gevonden dat er expliciet aandacht is voor de winst die het leren in een onderzoeksomgeving oplevert.

Strategie 3 **Er is een uitgewerkte strategie met betrekking tot de verbinding onderzoek en onderwijs. Bij het ontwikkelen hiervan zijn studenten betrokken (geweest).**

Zowel op HAN-, faculteit- en op instituutsniveau staat de versterking van de verbinding onderzoek en onderwijs centraal. Dit uit zich o.a. door de implementatie van een doorlopende leerlijn 'onderzoek' in alle opleidingen van de HAN. Zowel op HAN-, facultair- als op instituutsniveau wordt, middels prestatieafspraken met de overheid, beleidsplannen, jaarplannen en managementcontracten, op alle managementniveaus expliciet gestuurd op de verbinding onderzoek en onderwijs (HAN-GGM, 2012). Op instituutsniveau is de strategie tot op activiteitenniveau uitgewerkt (HAN Sport en Bewegen, 2012). Bij de uitwerking van de strategie zijn studenten betrokken via de opleidings- en domeincommissies en via de faculteitsraad.

Strategie 4 **Het is duidelijk wat de focus van de instelling is en op welke wijze dit bijdraagt aan de verbinding tussen onderzoek en onderwijs. Er is een duidelijke relatie met het vakgebied waarvoor het instituut opleidt.**

Een belangrijk uitgangspunt bij het onderzoeksbeleid van de HAN is de zeer nauwe verwevenheid van het praktijkgerichte onderzoek met het onderwijs en het werkveld. Ook studenten geven aan dat het wenselijk is dat ze onderzoek leren doen dat past bij het beroep dat ze gaan uitoefenen (HAN-GGM, 2012). Om het onderzoeksbeleid uit te voeren kent de faculteit vier kenniscentra met een eigen onderzoeksprogrammering die is opgesteld in samenspraak met de instituten en met het werkveld. De samenwerkende lectoren binnen deze kenniscentra onderhouden intensieve relaties met de instituten en opleidingen en werkveld. Op instituutsniveau is de focus op de verbinding onderwijs en onderzoek en de relatie met het vakgebied nog intensiever dan op faculteitsniveau; alle studenten van het instituut komen in de laatste anderhalf jaar van hun opleiding in een expertiseteam terecht en gaan dan intensief aan de slag met onderwijs en onderzoek binnen de thema's passend bij hun opleiding. Dit in tegenstelling tot andere instituten die deze expertiseteams niet hebben en daardoor afhankelijk zijn van de (te) beperkte onderzoekscapaciteit van de kenniscentra.

Omdat de expertiseteams de laatste anderhalf jaar van de bachelor verzorgen moeten de onderwijsteams vanuit hun beroeps- en opleidingsprofiel geredeneerd, de expertiseteams scherp houden op voor de opleiding relevante thema's. Ook de expertiseteams zullen hier scherp op zijn in verband met het genereren van 'commerciële' onderzoeksopdrachten. Omgekeerd houden ook de expertiseteams de onderwijsteams scherp door hun focus op onderzoek en dienstverlening en de rol die onderwijs daarin kan vervullen. De nieuwe organisatiestructuur kan in dit kader voor een gezond spanningsveld zorgen dat bijdraagt aan de verbinding onderzoek en onderwijs en de relatie met het vakgebied waarvoor het instituut opleidt.

Strategie 5 **In de PDCA-cyclus is geborgd dat de intenties en doelen met betrekking tot de verbinding onderzoek en onderwijs daadwerkelijk worden gerealiseerd. Studenten worden actief betrokken bij onderzoek; het curriculum is zo ontworpen dat studenten aan meerdere verschillende research-based activiteiten moeten deelnemen en zo betrokken worden in de onderzoekscommunity.**

Doordat het onderzoek dat door de expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht is vastgelegd in het curriculum van de drie opleidingen (vastgestelde doorlopende leerlijn onderzoek, OSB1 en OSB2), maakt dit automatisch deel uit van de PDCA-cyclus binnen het instituut. Het curriculum is zo ontworpen dat studenten actief aan meerdere research-based activiteiten moeten deelnemen binnen de onderwijseenheden OSB1 en OSB2. Dit doen ze in kleine groepen, als onderzoekscommunity, binnen hun eigen expertiseteam.

Strategie 6 **In het curriculum zijn onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen expliciet opgenomen. Er is vastgelegd op welke momenten, welke onderzoeks-ervaring wordt aangeboden aan een student. Het curriculum heeft bij voorkeur blokken waar studenten zich gedurende aaneengesloten tijd kunnen focussen op onderzoek - en onderzoek gebaseerd leren. Bij voorkeur werken studenten in kleinere groepen, uitgespreid over de gehele opleidingsduur.**

In het curriculum zijn geen expliciete onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen opgenomen zoals beschreven in § 2.3 van deze thesis. Wel is duidelijk vastgelegd welke competenties ontwikkeld moeten worden en welk handelingscriteria daarbij horen. Hiermee is wel expliciet gemaakt wat men met het onderzoek wil bereiken. Door het onderzoek grotendeels onder te brengen bij de onderwijseenheden (OSB1 en OSB2) wordt voldaan aan de strategie om blokken onderzoek in het curriculum te brengen. Het onderzoek vindt plaats in kleine groepen verdeeld over vooral het 3e en

4e studiejaar.

Strategie 7 **Er is synergie en overlap tussen de samenstellingen van commissies voor onderwijsbeleid (curriculum) en onderzoeksbeleid. Goede onderzoekers spelen een duidelijke rol spelen in het curriculum.**

Door de keuze voor de nieuwe organisatiestructuur spelen docent-onderzoekers een duidelijk rol in de laatste anderhalf jaar van de opleiding. De verantwoordelijkheid voor het curriculum is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de betreffende opleiding en de expertiseteams en komt samen in het teamleidersoverleg. Dit geeft noodzaak tot afstemming en zorgt daarmee voor overlap en mogelijk deels voor synergie. Zie ook alinea 2 van strategie 3. Deze overlap geldt voor alle onderzoeksactiviteiten die ingebed zijn in het curriculum en geldt niet voor de overige onderzoeksprogrammering; promotieonderzoeken en opdrachten voor derden. Wel zijn zowel de opleidingen als de expertiseteams vertegenwoordigd in de instituutsbrede commissies toetsing en kwaliteit. Het voornemen van de directie is om meer aandacht te geven aan het onderzoeksbeleid door de commissie toetsing en kwaliteit onder te brengen in een instituutsbrede commissie onderwijs en daarnaast een instituutsbrede commissie onderzoek in te stellen die zich op het totale onderzoeksbeleid richt. Synergie en overlap van de samenstelling van de commissies staat hierbij centraal. Dit is echter nu nog niet het geval.

Strategie 8 **De onderzoeksactiviteiten en onderwijsactiviteiten zijn niet in aparte units georganiseerd.**

In het beleidsplan HAN Sport en Bewegen wordt expliciet aandacht besteed aan het belang van gelijkwaardigheid tussen onderwijsteams en expertise(onderzoeks)teams. De inrichting van de organisatie leidt ertoe dat de studenten de laatste anderhalf jaar van hun studie binnen één expertiseteam onderwijs en onderzoek krijgen aangeboden.

Strategie 9 **De verwevenheid van onderwijs en onderzoek staat centraal bij de introductie van nieuwe staf en bij de maatregelen om de professionalisering van de zittende staf te ondersteunen. Onderzoeks-medewerkers zijn getraind in docentvaardigheden en docenten zijn getraind in onderzoeksvaardigheden.**

Bij het HR en aanname beleid van het instituut staat centraal dat docenten minimaal een masterstudie moeten hebben afgerond en daarnaast bereid zijn om binnen de doorlopende leerlijn onderzoek ook onderwijs te verzorgen. Hiervoor moeten zij een training onderzoeksvaardigheden volgen en die met goed gevolg afsluiten. Van nieuwe onderzoekers wordt verwacht dat zij ook docenttaken vervullen. Onderzoekers worden daarom getraind in didactische vaardigheden. Hiervoor volgen zij de opleiding didactische vaardigheden voor hbo docenten en moeten deze met goed gevolg afsluiten. Op HAN niveau zijn de functies van docenten en onderzoeker vastgelegd volgens de HAY-systematiek. In 2014 worden ook de bekwaamheidseisen vastgesteld.

Strategie 10 **Onderwijs- en onderzoeksverbanden staan centraal bij promotie en beloningsbeleid. Het geven van onderwijs wordt niet anders gewaardeerd dan het doen van onderzoek.**

Er is geen expliciet HR beleid dat onderwijs- en onderzoeksverbanden centraal stelt bij promotie en beloningsbeleid. Wel is onlangs vastgesteld dat ook docenten over onderzoeksvaardigheden moeten beschikken. Dat geldt met name voor hoofddocenten waarbij onderzoek doen één van de drie hoofdaandachtsgebieden is. Wel is vastgelegd dat het geven van onderwijs niet anders wordt gewaardeerd dan het doen van onderzoek.

Strategie 11 **De professionaliserings- en ondersteuningseenheden zijn tegelijkertijd onderwijs- en onderzoeksgeoriënteerd en -gedreven.**

Iedere opleiding heeft zijn eigen serviceteam onderwijs. Deze ondersteuningseenheden richten zich op alle curriculum gerelateerde onderwijs- en onderzoeksactiviteiten. Voor het deel onderzoek dat niet curriculum gerelateerd is, hebben de expertiseteams samen een eigen serviceteam (tezamen met Seneca). Hierbij valt te denken aan ondersteuning met betrekking de onderzoeksactiviteiten voor derden.

Strategie 12 **De focus op de verbinding onderzoek en onderwijs komt terug in beleid rondom huisvesting en professionele leergemeenschappen.**

Binnen de faculteit en het instituut wordt de vorming van professionele leefgemeenschappen sinds enkele jaren actief gestimuleerd. Een professionele leefgemeenschap bestaat uit een groep studenten, docenten en onderzoekers die intensief met elkaar samenwerken. Binnen de expertiseteams werken kleine groepen studenten, soms samen met docenten, aan onderzoek.

Onderwijs en onderzoek vindt grotendeels plaats op dezelfde locatie.

Strategie 13 **Er wordt geparticipeerd in brede netwerken van universiteiten en hogescholen danwel in landelijke programma's die onderzoeken hoe de relatie tussen onderwijs en onderzoek wordt vormgegeven en versterkt.**

Vanuit de verschillende lectoraten zijn er intensieve contacten met andere hogescholen en met name met universiteiten. De lectoren hebben veel contact met de expertiseteams van het ISBS maar ook de expertiseteams hebben hun eigen contacten met met name universiteiten.

Strategie 14 **Er worden op instituut en facultair niveau good practices uitgewisseld, er worden expliciet middelen ingezet en er worden eisen gesteld aan de strategiedocumenten en jaarplannen en de teams**.

Zowel op HAN-, facultair- als op instituutsniveau wordt, middels prestatieafspraken met de overheid, beleidsplannen, jaarplannen en managementcontracten op alle managementniveaus, expliciet gestuurd op de verbinding onderzoek en onderwijs (HAN-GGM, 2012). In verschillende instituutsoverstijgende werkgroepen worden structureel good practices uitgewisseld. Het feit dat het ISBS de mogelijkheid heeft gekregen voor het inrichten van een organisatiestructuur die niet opleidingsspecifiek is en zich richt op een beter verbinding tussen onderzoek en onderwijs is daar een expliciet voorbeeld van.

Bevindingen onderzoeksstap 6

Volgens Jenkins & Healey (2005) wordt de integratie van onderzoek en onderwijs binnen een instelling bevorderd naarmate zij bewust meer van bovenstaande strategieën inzet. Het alleen inzetten van strategieën is echter niet genoeg, er moet ook aandacht zijn voor de onderlinge samenhang om de strategieën daadwerkelijk effectief te laten zijn. Een missie die niet uitgewerkt wordt in beleid of een structuur die niet aansluit bij de cultuur, is immers weinig effectief. Op basis van bovenstaande resultaten kan worden geconcludeerd dat er van de 14 strategieën tien in zijn geheel aanwezig zijn en vier gedeeltelijk aanwezig zijn. Ook kan worden geconcludeerd dat deze strategieën goed in onderlinge samenhang zijn ingezet; de missie is uitgewerkt in passend beleid en managementinfrastructuur en de (nieuwe) organisatiestructuur van het ISBS sluit hier goed op aan. Er is een cultuur neergezet waarbij gezamenlijk aan onderzoek en onderwijs gewerkt wordt in professionele leefgemeenschappen. Onderzoekers worden niet anders beloond dan docenten en van beiden wordt verwacht dat ze zich professioneel ontwikkelen, ook op elkaars vakgebied. Met elkaar zijn ze verantwoordelijk voor het curriculum van de drie opleidingen. De randvoorwaarden voor een goede integratie van onderzoek en onderwijs binnen het ISBS zijn hiermee nadrukkelijk gelegd. Ondanks dat de randvoorwaarden zijn ingevuld, moet wel geconstateerd worden dat er in de operationalisering van de strategieën, geredeneerd vanuit het organisatiemodel, nog wel enkele aanpassingen kunnen worden gemaakt. Zoals in de probleemstelling beschreven is, is vooral de aandacht voor de inhoudelijke en organisatorische afstemming van het onderzoek met de verschillende beroeps- en opleidingsprofielen van de drie opleidingen van groot belang. Met name de verdere uitwerking van strategie zeven, 'verbetering van de synergie en overlap tussen de samenstellingen van commissies voor onderwijsbeleid (curriculum) en onderzoeksbeleid', zou kunnen helpen om de in de probleemstelling beschreven complexiteit meer expliciet en beter bespreekbaar te maken. Hierbij zou expliciet aandacht moeten zijn voor het spanningveld tussen de learning outcome van het onderzoeksonderwijs en de behoeften vanuit de expertiseteams om studenten in te zetten om data te genereren voor onderzoek binnen hun onderzoeklijnen.

5. Analyse

Per onderzoeksstap zijn in hoofdstuk 4 de resultaten beschreven. Hieronder worden de belangrijkste bevindingen van het empirisch onderzoek geformuleerd. Op basis daarvan wordt in § 5.2 antwoord gegeven op de centrale vraagstelling. Hiermee wordt het empirisch onderzoek afgerond. Vervolgens worden in § 5.3 de belangrijkste bevindingen van het onderzoek nader geanalyseerd en in een breder perspectief geplaatst om daarna in hoofdstuk 6 conclusies te trekken over de wijze waarop sporthogescholen hun onderzoeksonderwijs onderwijskundig en organisatiekundig verder kunnen optimaliseren.

5.1. Belangrijkste bevindingen van het empirisch onderzoek

1. Alle respondenten (curriculumvoorzitters en docent-onderzoekers) hebben in grote lijnen overeenstemming over de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Daarnaast kan worden geconcludeerd dat de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen voor alle drie de opleidingen grotendeels gelijk zijn. Uit de interviews, en iets minder uit de cijfers, blijkt wel dat van SGM studenten iets meer diepgang wordt verwacht als het gaat om onderzoek doen. Dit komt overeen met de analyse van de opleidingsprofielen.
2. De gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen matchen maar deels met de huidige (impliciet gehanteerde) onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. In de gewenste situatie wordt er veel meer belang toegekend aan de onderzoeks-gerelateerde onderwijsdoelen results (van 1,5% naar 12,3%), critical thinking (van 7% naar 18,3%), curiosity (van nihil naar 17,8%) en practice (van 1,5% naar 20,9%) en fors minder aan competence to be a researcher (van 67% naar 10%). Alleen de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen underpinnings en practical research skills zijn min of meer gelijk aan de huidige situatie.
3. De wijze waarop het onderzoek op dit moment door de expertiseteams in het onderwijs wordt gebracht, wordt gestuurd door de opvattingen van de docent-onderzoekers en de HAN UAS ambitie en lijkt op hoe de docent-onderzoekers dat zelf op de universiteit hebben geleerd. Alle respondenten onderkennen dat er in het onderzoeksonderwijs van ISBS veel meer balans moet komen tussen de drie aspecten van onderzoekend vermogen; (1) een *kritische* en *nieuwsgierige* houding, (2) *onderzoeksresultaten* toepassen in de praktijksituatie en (3) zelf onderzoek *doen*.
4. Alle respondenten vinden het ontwikkelen van analytisch vermogen bij studenten van groot belang. Opvallend hierbij is de tendens dat de expertiseteams het creatieve en analytische onderzoeksdeel tot en met de onderzoeksvraag steeds meer gaan voorstructureren voor de student. Soms krijgen studenten zelfs een volledige onderzoeksvraag aangeleverd. Hiermee verminderd de aandacht voor het analyseren van 'complexe' situaties juist.
5. Alle respondenten vinden de praktische relevantie van de afstudeeronderzoeken van belang maar bestempelen deze als (te) mager.
6. Om onderzoek meer te laten aansluiten bij de belevingswereld van de student en bij de vraag uit het beroepenveld, zal de docent-onderzoeker minimaal in staat moeten zijn om de link te liggen met de context van het werkveld. Niet iedere docent-onderzoeker bezit op dit moment al deze competenties.
7. De organisatorische context binnen ISBS is in grote lijnen zo ingericht dat deze de integratie van onderzoek in het onderwijs bevorderd. Wel is het nu zo dat er gezien de opdracht van een expertiseteam er mogelijk een spanningveld aanwezig is tussen de gewenste learning outcome van het onderzoeksonderwijs en het contract- en

maatschappelijk gearrangeerd onderzoek waar de expertiseteams ook voor verantwoordelijk voor.

5.2. Beantwoording van de centrale vraagstelling

Dit onderzoek heeft in het teken gestaan van de volgende centrale vraagstelling: *"Hoe sluit het door de expertiseteams ingebrachte onderzoek aan bij de door de opleidingen gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen?"*

Op basis van bovenstaande bevindingen kan gesteld worden dat het door de expertiseteams ingebrachte onderzoek feitelijk onvoldoende aansluit bij de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen van de drie opleidingen. Het is tijdens dit onderzoek helder geworden dat door het (universitaire) onderzoeksparadigma dat door de HAN en de docent-onderzoekers van ISBS wordt gehanteerd, er een 'blinde' vlek' aanwezig is waardoor het ontwikkelen van een kritische en nieuwsgierige houding van studenten en het leren van en daadwerkelijk toepassen van resultaten in de werkcontext onvoldoende aandacht krijgt in het huidige onderzoeksonderwijs.

5.3. De bevindingen in relatie tot een breder maatschappelijk- en sportspecifiek perspectief

Collectieve 'blinde' vlek

Op basis van de bevindingen kan gezegd worden dat er een gat zit tussen wat de opleidingen van het ISBS daadwerkelijk zouden willen met de inbreng van onderzoek in het onderwijs en wat men op dit moment daadwerkelijk doet. Maar is dit specifiek voor ISBS of geldt dit voor meer opleidingen in het hbo? Op het congres van de Vereniging Hogescholen van 17 april 2014 met als onderwerp 'onderzoekend onderwijs' is deze vraag door de onderzoeker van deze thesis voorgelegd aan een groep docent-onderzoekers (N=28) van verschillende hbo instellingen. Ook hier bleek dat docent-onderzoekers, wanneer redenerend vanuit learning outcome, veel meer belang zouden toekennen aan het ontwikkelen van een nieuwsgierige en kritische houding en het leren en toepassen van onderzoeksresultaten dan dat zij op dit moment doen. Het lijkt daarmee aannemelijk dat er binnen (een deel van) het hbo een collectieve 'blinde' vlek aanwezig is die ertoe leidt dat het ontwikkelen van een kritische en nieuwsgierige houding van studenten en het leren en toepassen van resultaten in de beroepscontext nauwelijks onderdeel uitmaakt van het onderzoeksonderwijs in Nederland.

Een universitair 'onderzoeksparadigma'

Er kan hiermee voorzichtig geconcludeerd worden dat het onderzoeksonderwijs binnen het hbo toch veelal voor een aanzienlijk deel vanuit een universitair 'onderzoeks-paradigma' is vormgegeven. Vaak los van de specifieke beroepscontext waar de student voor opgeleid wordt. De **b** van het h**b**o lijkt hiermee ondergeschikt te zijn aan de **h** van het **h**bo. Het lijkt erop dat docent-onderzoekers zelf niet beter weten, zo hebben ze het immers zelf geleerd in het hoger onderwijs. De opdracht die de lectoraten (en bij ISBS ook de expertiseteams) hebben om contractonderzoek te doen, te publiceren, subsidies te verwerven, opdrachten te acquireren, kennis te valoriseren, promovendi te ondersteunen en netwerken op te bouwen, maakt dat de focus van de onderzoekers op het onderwijsleerproces van studenten klein is (Broeke, 2012). Hierdoor ontstaat een spanningsveld tussen wat de student zou moeten leren en wat de studenten daadwerkelijk aangeboden krijgen. Waarom? Studenten zijn goedkoop en op grote schaal

in te zetten voor contractonderzoek. Lage kosten garanderen meer opdrachten voor de lectoraten en legitimeren daarmee (mede) hun bestaansrecht. Hierdoor is de balans in het onderzoeksonderwijs binnen het hbo in veel gevallen (onbewust) doorgeslagen naar het leren studenten (delen van) onderzoek te laten doen. We leren ze die vaardigheden die ze nodig hebben om in voorkomende gevallen deel te kunnen nemen aan het contractonderzoek, we geven ze vaak al vooraf (deels) de onderzoeksvraag omdat het analytische proces aan de voorkant van een onderzoek zo lastig is voor studenten en we laten ze lange rapporten schrijven die volgens een vast protocol beoordeeld worden waardoor alle creativiteit wordt uitgebannen en waarin de praktische relevantie nauwelijks mee lijkt te tellen. Wat we onvoldoende doen is dat we studenten nieuwsgierig maken naar ontwikkelingen in hun eigen vakgebied, daar kritisch naar te leren kijken, vakspecifieke (dagelijkse) handelingsproblemen te analyseren en methodisch te onderzoeken en om resultaten uit onderzoek methodisch toe te passen in hun dagelijks handelen. En we doen dit niet omdat dit een bewuste keuze is, nee we doen dit veelal omdat we redeneren vanuit het universitaire 'onderzoeksparadigma' waardoor we (onbewust) denken te weten wat onderzoek binnen het hbo is en hoe we dat studenten moeten leren. Wat in dit onderzoek heel duidelijk naar voren is gekomen, is dat wanneer docent-onderzoekers redeneren vanuit learning outcome, ze ander onderzoeksonderwijs zouden willen aanbieden dan wanneer ze redeneren vanuit dit universitaire 'onderzoeksparadigma'. Echter hoe dat andere onderzoeksonderwijs er dan didactisch uit zou moeten zien, is voor de meeste docent-onderzoekers nog lastig voor te stellen. Dit vraagt meer onderwijskundig- en opleidingskundig vermogen.

Behoefte van de sportsector

Zoals in de inleiding van deze thesis beschreven is door het ontstaan van de kennis-economie een grote behoefte ontstaan aan een nieuw soort professional. Naast onderzoekend vermogen, zoals uitgebreid beschreven in hoofdstuk 1 van deze thesis, worden ook innovatievaardigheden genoemd als belangrijke competentie voor deze nieuwe professional. Volgens het rapport 'Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (2013), is het zo dat voor Nederland anno 2014 geldt dat de meeste innovatie incrementeel is en dat de meeste winst (letterlijk en figuurlijk) te boeken is met een goed opgeleide beroepsbevolking die over de hele linie in staat is om nieuwe inzichten te absorberen en verwerken. Dat impliceert dat aandacht voor de brede groep medewerkers in een organisatie cruciaal is, niet slechts voor een beperkte groep toptalenten. Wat betreft het onderwijs dat daar bij hoort zegt het rapport:

> "In een kennis- en dienstensamenleving zijn differentiatie en creativiteit veel belangrijker. Vanuit het perspectief van innovatie valt zelfs goed te verdedigen dat het primaire doel van onderwijs zou moeten liggen in het leren zien van kansen. Innovatief vermogen is in essentie immers het vermogen om te zien hoe iets beter, sneller, of goedkoper kan.''

In korte tijd heeft ook de sportwereld zich ontwikkeld tot een behoorlijke bedrijfstak met een groot maatschappelijk en economisch belang. De sport heeft zich inmiddels ook ontwikkeld tot een sterk met andere maatschappelijke domeinen vervlochten sociaal systeem (De Knop, 2002). "Van aanvaardbaar gedrag is sportdeelname in de loop der jaren opgewaardeerd tot normatief gedrag" (Broeke, 2010). Sport heeft daarmee een belangrijke plek in de maatschappij verworven. De ontwikkelingen in de sport en het onderzoek naar de vernieuwing van de praktijk, staan volgens Broeke (2010) echter nog

in de kinderschoenen. Philip Wagner van het Sport Management Instituut wijdt het gebrek aan vernieuwing in de sportsector onder andere aan het ontbreken van kenniscreërend vermogen. Volgens Broeke (2010) is het ontwikkelen van kenniscreërend vermogen een belangrijke uitdaging voor de sportsector omdat in de toekomst het genereren van nieuwe kennis en het effectief omzetten daarvan in innovatieve processen, bepalend zal zijn voor het duurzaam functioneren van sportorganisaties. Duurzame innovatie zal door sportorganisaties daarom steeds meer als een normaal onderdeel van het dagelijks functioneren van managers en medewerkers worden gezien. Duurzame innovatiekracht is het resultaat van mensen die al samenwerkend hun kennis, creativiteit en betrokkenheid richten op doelgerichte verbetering en vernieuwing (Gasperz, 2009). Analytisch (onderzoekend) vermogen, creativiteit en ondernemerschap van medewerkers zullen moeten worden aangewend. Broeke (2010) zegt hierover: *"Sportorganisaties die in staat zijn om effectieve kennisproductie (exploratie) met efficiënte kennistoepassing (exploitatie) te combineren, hebben de toekomst".* Dit maakt dat er in de sportsector behoefte is aan sportprofessionals die hun eigen beroepspraktijk kunnen verbeteren en vernieuwen door enerzijds actuele kennis uit onderzoek toe te passen in hun dagelijks handelen en anderzijds nieuwe kennis creëren om te innoveren.

Concluderend kan gezegd worden dat de sportsector in deze veranderende maatschappij grote behoefte heeft aan:

1. Kwalitatief hoogwaardige (sport)kennis en een daarbij behorende effectieve kennisinfrastructuur.
2. Sportprofessionals die:
    a. vanuit een nieuwsgierige houding structureel actief op zoek zijn naar actuele sportkennis om daarmee verbeteringen te kunnen doorvoeren in hun sportorganisaties;
    b. (gezamenlijk) nieuwe kennis kunnen creëren en kunnen vertalen naar nieuwe innovatieve sportproducten en sportdiensten.

Hoe wordt er op dit moment ingespeeld op deze behoeften?
De laatste jaren komt er steeds meer aandacht voor het genereren van kwalitatieve hoogwaardige sportkennis. Er zijn inmiddels coördinerende instituten opgericht (W.J.H. Mulier Instituut voor sport en sociale wetenschappen en het Landelijk overleg Sportgezondheids Onderzoek (LOSO) voor de vijf universitaire medische centra). VWS en ZonMW financieren onderzoeksprogramma's en InnoSport NL coördineert, gesubsidieerd door de overheid, de innovatie in de sport door het intensiveren van de samenwerking tussen sport, kennisinstellingen en bedrijfsleven. Aan hogescholen en universiteiten zijn lectoren en hoogleraren aangesteld om sportonderzoek te kunnen uitvoeren. Alle geboekte progressie ten spijt, constateren onderzoekers van het W.J.H. Mulier Instituut en ZonMW in de Kennisagenda sport 2011-2016 "dat de bestaande kennisinfrastructuur van de sport verder verbetering behoeft " (Breedveld, 2010). Met name het feit dat het wetenschappelijk onderzoeksaanbod onvoldoende aansluit bij de vraag uit de praktijk baart hen zorgen. Breedveld (2010) constateert dat de kwaliteit van het wetenschappelijk onderzoek omhoog moet, en de afstemming met de praktijk beter. Dit stelt hoge eisen aan de kennisinfrastructuur van de sport. Ondanks deze zorgen is er toch ook hoop. In het boek 'Sport en haar professoren' (Veldhoven et al., 2010) wordt een beeld geschetst waar een duidelijk ambitieniveau in doorklinkt. Er wordt steeds meer gepubliceerd in tijdschriften en er worden meer en meer samenwerkingsverbanden gelegd.

Naast hoogleraren kent Nederland anno 2011 ook 24 lectoren (Veldhoven et al., 2011) die, in dienst van het hbo, zich in meer en minder mate bezig houden met het brede terrein van sport en bewegen. Deze lectoren werken in lectoraten samen met docent-onderzoekers van de verschillende opleidingen. Het wijdvertakte netwerk van de hogescholen, gecombineerd met hun praktijkgerichtheid, maken dat lectoren algauw een brugfunctie vervullen tussen de sportpraktijk aan de ene kant, en de academische gemeenschap aan de andere kant. Het onderzoek aan hogescholen legitimeert zich doordat het diep geworteld is in de beroepspraktijk. Die verankering in de professionele praktijk zou je bij deze sportlectoren in voldoende mate terug moeten zien. Volgens Broeke (2012) is dat helaas nog onvoldoende het geval. Ondanks deze beperkte verankering vervullen lectoren stap voor stap een steeds belangrijkere rol in de kennisketen van de sport en leveren ze steeds meer hoogwaardige praktijkgerichte sportkennis. Maar wat is hun bijdrage als het gaat om het opleiden van innovatieve sportprofessionals? Volgens Broeke (2012) zijn lectoren vooral bezig met het binnenhalen van subsidies en het uitvoeren van contractonderzoek en gaat voor hen, net als op de universiteiten, het aantal publicaties en citaties steeds meer tellen. Lectoraten worden door validatiecommissies strenger dan ooit afgerekend op de 'outcome' en 'impact' van hun onderzoeksactiviteiten. Ze bemoeien zich niet actief met onderwijsontwikkeling (Broeke, 2012). Dit terwijl binnen het hbo de methodologie van praktijkonderzoek en de ontwikkeling van activerende onderzoeksmethoden gericht op het vernieuwen van het (eigen) professionele handelen binnen de eigen beroepspraktijk eigenlijk de hoogste prioriteit moet hebben. Broeke (2010, 2012) concludeert dat het instellen van lectoraten in het hbo nog niet heeft geleid tot een methodologie van praktijkonderzoek die sportprofessionals naast professioneel vakmanschap tevens over innovatief onderzoekend vermogen kan laten beschikken. Uitgaande van de definitie van Andriessen (2013-1) dat onderzoekend vermogen bestaat uit onderzoek doen, een onderzoekende houding aannemen en onderzoeksresultaten van anderen toepassen, sluit de mening van Broeke aan bij de belangrijkste bevindingen van het empirisch onderzoek in deze thesis.

Concluderend kan gezegd worden dat er vanuit de wetenschap en het onderwijs nog onvoldoende wordt ingespeeld op de hiervoor beschreven behoeften van de sportsector. Ook wordt hiermee duidelijk dat een aan het hbo opgelegde taak (onderzoek) en de daar bijhorende grootschalige inzet van lectoren, (nog) weinig effect heeft gesorteerd als het gaat om het opleiden van innovatieve onderzoekende sportprofessionals.

Wat betekent dit voor het onderzoeksonderwijs in het hbo?

Om invulling te geven aan de beschreven behoeften vanuit de sportsector moeten sportprofessionals creatief en ondernemend zijn, kansen kunnen zien, deze kunnen analyseren en (samen met anderen) verder willen onderzoeken.

Om deze innoverende en onderzoekende sportprofessionals op te leiden is er, naast het loslaten van het universitaire 'onderzoeksparadigma' en het doen wegnemen van de collectieve blinde vlek, wellicht ook nog iets anders van belang; misschien moet het hbo meer loskomen van de overdaad aan controlemechanismen en verantwoordings-plichten. Het onderwijs is tegenwoordig tot op detail dichtgetimmerd; ieder beroepsproduct, iedere handeling en iedere beoordeling moet feitelijk tot op detail schriftelijk worden verantwoord.



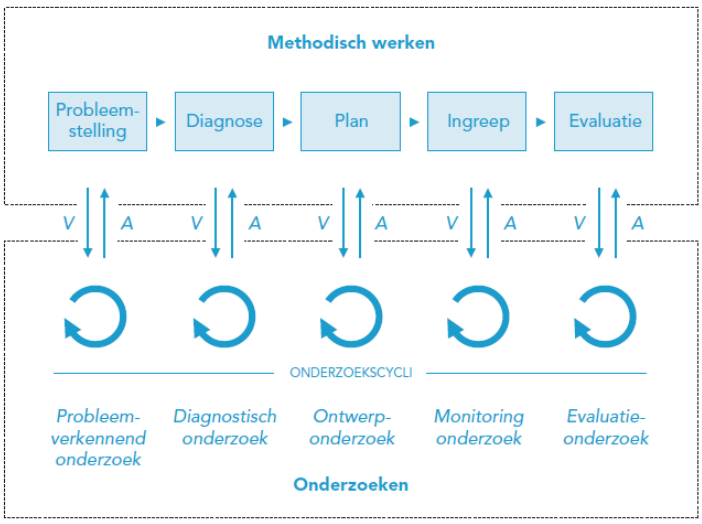
Innovatie.
Bron: http://bit.ly/1nvbKpq

Dit leidt vaak tot weinig creativiteit en daarmee tot weinig innovatie. Dit wordt bevestigd door Verdonschot en Keurstens (2009), zij zijn van mening dat innoveren vooral een creatief leerproces is. Interessant detail hierbij is dat volgens hen dit leren niet 'te managen' is. Ze geven namelijk aan dat de leerprocessen die noodzakelijk zijn om tot innovatie te komen, niet op commando en geregisseerd kunnen plaatsvinden. Persoonlijke motivatie en zelfregulatie van individuen en groepen beïnvloeden dat leerproces veel meer. Leerprocessen die nodig zijn voor innovatie hebben daarmee een grote onvoorspelbaarheid. De uitkomst staat vooraf niet vast en ook de weg ernaartoe is uiterst onzeker (en daarmee dus binnen de huidige hbo context lastig te beoordelen). Hiermee is het leren innoveren iets anders dan het leren van kennis of reproduceerbare vaardigheden. Het zijn meer sociaalconstructivistische processen waarbij groepen al werkend en experimenterend werken aan innovatie (Broeke en Faber, 2012). De huidige 'gecontroleerde' onderwijsomgeving lijkt hier, mede door de complexiteit van de noodzakelijke individuele en gedetailleerde beoordelingen, niet heel erg geschikt voor. Het vraagt om een ander soort onderwijs. Interessant in dit kader zijn de 11 ontwerpprincipes, die door Verdonschot en Keursten aan de hand van onderzoek zijn geformuleerd en die een bijdrage kunnen leveren aan een onderwijsomgeving waarin geleerd EN geïnnoveerd kan worden.

Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek

Heel recentelijk is door de Hogeschool Utrecht het lectoraat Methodologie van Praktijkgericht Onderzoek opgericht. Lector Daan Andriessen heeft tot doel gesteld een bijdrage te leveren aan de verdere professionalisering van het praktijkgericht onderzoek in Nederland. In zijn openbare les van 10 april 2014 heeft hij verschillende interessante ideeën en stellingen geponeerd waar hogescholen veel van kunnen leren en die een goede bijdrage zouden kunnen leveren aan het vergroten van het onderzoekend vermogen van de hbo student. Volgens Andriessen (2014) is het

> "Startpunt voor onderwijs in onderzoekend vermogen het maken van beroepsproducten en het toepassen van specifieke beroepsmethoden daarbij. Bij het toepassen van beroepsmethoden komen vragen naar voren. Vervolgens kan in het onderwijs worden stilgestaan bij het methodisch beantwoorden van die vragen door het doorlopen van de onderzoekscyclus".



Figuur 5.1 *De relatie tussen het beroep en onderzoeken (Andriessen, 2014)*

Andriessen (2014) geeft daarbij ook aan dat de rol van onderzoek verschilt per type beroepsproduct. "Zo komen een advies en onderzoek slechts volledig tot stand door het doorlopen van een onderzoekscyclus, terwijl een ontwerp tot stand komt door het doorlopen van een ontwerpcyclus waarin een aantal beslissingen wordt gebaseerd op onderzoek" (Andriessen, 2014). Wat alle beroepsproducten volgens Andriessen gemeenschappelijk hebben is dat ze tot stand komen door methodisch werken. Het (leren) doorlopen van een onderzoekscyclus is volgens Andriessen voor iedere beroepsbeoefenaar van belang maar moet gekoppeld zijn aan de verschillende stappen van het werken aan een beroepsproduct. Zie ook figuur 5.1. Andriessen integreert onderzoek hiermee direct in het 'reguliere' (beroeps)onderwijs en maakt daarmee ook de koppeling met het beroep en het daarbij behorende werkveld. Losstaand onderzoeksonderwijs (zoals bijv. OSB1) in het hbo vindt hij onvoldoende effectief.

6. Conclusies

Sporthogescholen hebben als taak om praktijkgericht sportonderzoek uit te voeren en kennis te produceren ten behoeve van de sportsector. Hiervoor is een goede sportkennisinfrastructuur van groot belang. Van een bijdrage aan de professionalisering van de sportsector is echter pas sprake wanneer deze kennis ook daadwerkelijk door de sportsector op de een of andere wijze 'gebruikt' gaat worden (valorisatie). Voor deze valorisatie is de verbinding van hogescholen met werkveld van groot belang, zowel aan de voorkant bij het genereren van de vraag als aan de achterkant bij het overdragen van de resultaten. Een andere wijze van (indirect) valoriseren is om deze kennis en resultaten uit onderzoek direct te verwerken in het curriculum van de sportopleidingen. Wanneer dit gestructureerd opgepakt wordt, leidt dit tot een situatie waarin het onderwijs (lees curriculum) zichzelf van binnenuit structureel kan vernieuwen en daarmee hbo sportprofessionals kan afleveren die beschikken over de laatste know how op hun vakgebied.

Naast de vraag naar kennis is er vanuit de sportsector ook een duidelijke behoefte aan vaardige sportprofessionals die (1) vanuit een nieuwsgierige en kritische houding structureel actief op zoek zijn naar actuele sportkennis om daarmee verbeteringen te kunnen doorvoeren in hun sportorganisaties en (2) (gezamenlijk) nieuwe kennis kunnen creëren en kunnen vertalen naar nieuwe innovatieve sportproducten en sportdiensten. Hiervoor zijn sportprofessionals nodig met onderzoekend en innoverend vermogen. Door het binnen het hbo gehanteerde universitair 'onderzoeksparadigma', de collectieve 'blinde' vlek en het gebrek aan aandacht van lectoren voor het onderzoeksonderwijs, staat vooral het onderzoek *doen* binnen het hbo op dit moment centraal. Onderzoek *doen* is echter nog geen goed onderzoeksonderwijs. Uiteraard kunnen studenten participeren onderzoek van lectoren en zullen ze daarvan leren maar het leidt niet automatisch tot onderzoekend en innoverend vermogen. Onderzoekend en innoverend vermogen vraagt, naast het zelf (leren) onderzoek doen, ook om het ontwikkelen van een kritische en nieuwsgierige houding en de wil en kunde om onderzoeksresultaten daadwerkelijk zelf toe te passen in de beroepspraktijk.

De doelstelling van dit onderzoek was om meer inzicht te krijgen in de wijze waarop sporthogescholen, en meer specifiek het ISBS, hun onderzoeksonderwijs onderwijskundig en organisatiekundig kunnen optimaliseren. Op basis van de theorie uit het theoretisch kader, de bevindingen van het empirisch onderzoek en de daarop volgende analyse, kan geconcludeerd worden dat, uitgaande van de 'circle of influence' van het hbo, er in het

belang van de sportsector in zijn algemeenheid binnen het hbo meer aandacht zou moeten komen voor:

Organisatiekundig

1. Een betere afstemming (1) van het hbo sportonderzoek met het wetenschappelijk sportonderzoek, (2) tussen de verschillende onderzoekslijnen van de sporthogescholen en (3) van het sportonderzoek met de beroepspraktijk van de sport. Een goede en effectieve sportkennisinfrastructuur kan hierbij ondersteunen.
2. Een scheiding van het contractonderzoek van lectoraten, het inzetten van studenten in contractonderzoek onder begeleiding van lectoraten en het daadwerkelijke onderzoeksonderwijs aan studenten. Deze drie aparte processen lopen binnen het hbo (te) vaak door elkaar. Onderzoek doen is iets anders dan onderzoeksonderwijs verzorgen.
3. Een organisatiestructuur die de integratie van onderzoek en onderwijs optimaal ondersteund waarbij speciale aandacht noodzakelijk is voor het voorkomen van het positioneren van onderzoek en onderwijs in aparte units. Zie hiervoor verder ook de strategieën van Jenkins en Healey (2005) in bijlage 1.

Onderwijskundig

4. Het van binnenuit vernieuwen van het onderwijs door de relevante resultaten uit onderzoek stelselmatig te integreren in het curriculum.
5. Onderzoeksonderwijs dat wordt vormgeven aan de hand van de gewenste learning outcome (onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen) en niet vanuit een standaard universitair 'paradigma'. Output gestuurd onderwijs in plaats van input gestuurd.
6. Een hbo methodologie van praktijkonderzoek gericht op het vernieuwen van het (eigen) professionele handelen. Het uitgangspunt hierbij moet zijn dat de student zich vooral onderzoekende bekwaamheden eigen maakt die hem in staat stelt beroepsproducten te realiseren die in de latere beroepsbeoefening van hem worden verlangd. Bij voorkeur wordt dit praktijkonderzoek daarom geïntegreerd in het reguliere beroepsonderwijs (onderwijseenheden).
7. Het besef dat het ontwikkelen van onderzoekend vermogen bij studenten gebaat is bij het leren onderzoek *doen EN* het ontwikkelen van een kritische en nieuwsgierige houding en het leren van en daadwerkelijk toepassen van onderzoeksresultaten in de beroepscontext.
8. Het ontwikkelen van de innovatie vaardigheden van studenten door binnen een opleiding en haar curriculum een leeromgeving te creëren die meer ruimte biedt aan sociaalconstructivistische processen waarbij groepen al (samen)werkend en experimenterend vormgeven aan vernieuwing en waarbij beoordelingsprotocollen niet alle creativiteit uit de student 'slaan'; kortom, een stimulerende onderwijsomgeving waar geïnnoveerd en geleerd kan worden.

Impact conclusies op het ISBS
Kijkend naar de bevindingen van het empirisch (casus)onderzoek beschreven in § 5.1 en de bovenstaande conclusies, zal het ISBS zich in eerste instantie primair moeten richten op de onderstaande twee aspecten. Door dit te doen zal het beroepsprofiel van de opleidingen van het ISBS meer leidend worden en zal er betere balans ontstaan tussen de onderzoeksdoelstelling van het instituut en het onderzoeksonderwijs van de drie opleidingen:

1. Het ontwikkelen en implementeren van een doorlopende leerlijn Onderzoek & Innovatie (O&I), gebaseerd op
    a. een methodologie van praktijkgericht onderzoek, gekoppeld aan de beroepsproducten van de opleidingen (Andriessen, 2014);
    b. een stimulerende onderwijsomgeving waar geïnnoveerd en geleerd kan worden (Verdonschot en Keurstens, 2009);
    c. de door de opleidingen gewenste learning outcome (zie hoofdstuk 4).
2. Het leggen van de focus op het daadwerkelijke onderzoeksonderwijs door het programmatisch los te koppelen van het contract- en maatschappelijk gearrangeerd onderzoek, waarbij er uiteraard wel wordt gestreefd naar structurele afstemming zodat resultaten uit onderzoek in het curriculum kunnen worden gebracht en studenten de onderzoekers kunnen ondersteunen bij het genereren van data.

In bijlage 6 zijn bovenstaande inzichten verder geoperationaliseerd en vertaald in concrete aanbevelingen voor de directie van het ISBS. Deze aanbevelingen zijn geformuleerd vanuit een onderwijskundig- en organisatiekundig perspectief en geven de contouren weer van de stappen die doorlopen kunnen worden om het onderzoek beter te laten aansluiten bij het onderwijs van de opleidingen.

7. Reflectie op het onderzoek

Ieder onderzoek kent zijn beperkingen en dat geldt ook voor dit onderzoek. Gedurende het empirische onderzoeksproces zijn door de onderzoeker steeds aannames gedaan. Zie hiervoor ook figuur 4.2. Deze aannames zijn weliswaar steeds geëxpliciteerd maar hebben uiteraard wel direct invloed gehad op het vervolg van het onderzoek en daarmee op de uitkomsten. Andere aannames hadden wellicht kunnen leiden tot andere uitkomsten van dit onderzoek. Vooral de aanname dat de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 representatief zijn voor ongeveer 85% van het onderzoeksonderwijs is daarin belangrijk. Deze afbakening is noodzakelijk geweest omdat een onderzoek naar het gehele curriculum van drie opleidingen veel te omvangrijk was geweest. Hierdoor is 15% van het onderzoeksonderwijs feitelijk niet onderzocht. Een andere belangrijke aanname is geweest dat het werken aan een bepaald onderzoeksgerelateerd onderwijsdoel geen effect heeft op een ander onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Omdat dit niet tot nauwelijks te meten valt, is dit neveneffect door de onderzoeker bewust uitgesloten. Ondanks deze aannames is er toch een duidelijk en consistent beeld ontstaan dat door alle respondenten als representatief wordt gekenschetst. Op basis daarvan valt te concluderen dat de resultaten van dit onderzoek, ondanks de aannames, in grote lijnen overeenkomen met de 'werkelijkheid' zoals die door de respondenten wordt ervaren. Een laatste belangrijke beperking is het aantal respondenten dat geïnterviewd is. Per team (onderwijs- en expertiseteams) van ongeveer 8-15 docenten is er steeds één teamlid geïnterviewd. Hierbij heeft er vooraf wel een gerichte selectie plaatsgevonden door voor de onderwijsteams de curriculumvoorzitters te interviewen en voor de expertiseteams de docent-onderzoekers die in dat betreffende team de meest brede blik op het onderzoeksonderwijs ten toon spreiden. Desondanks kan het zijn dat het geringe aantal respondenten de betrouwbaarheid van dit onderzoek negatief heeft beïnvloed. Gezien de grote overeenkomst in de scores verwachten we dit echter niet.

Het doorlopen van dit onderzoeksproces heeft ook voor de onderzoeker zelf veel inzicht opgeleverd. Met name het feit dat onderzoek ook als interventie ingezet kan worden is verhelderend geweest. Onderzoek is daarmee geschikt om iets te weten te komen, maar ook om een verandering op gang te brengen. Door het inzetten van praktijkonderzoek pas je methodes toe om kennis te ontwikkelen. En door de methodes die je kiest, worden mensen aan het denken gezet, ontstaan nieuwe inzichten en ideeën of krijg je in beeld wat er moet gaan gebeuren. Zo levert het niet alleen kennis , maar ook 'beweging' op. Dit heeft er tijdens het onderzoek toe geleid dat er op faculteitsniveau discussie wordt gevoerd of de lectoraten niet moeten indalen in de instituten om een betere integratie van onderzoek en onderwijs te bewerkstelligen en tot de instelling van een projectgroep die binnen het ISBS het onderzoeksonderwijs volledig gaat herijken. Ook het feit dat respondenten anders naar de werkelijkheid gingen kijken naarmate ze meer gingen redeneren vanuit learning outcome (opleidingsgerelateerde onderwijsdoelen) en minder vanuit (onderzoeks)inhoud, is een eyeopener gebleken. Wat verder erg leerzaam is geweest is dat naarmate je meer en meer in de materie duikt, het steeds duidelijker wordt dat je het eigenlijk niet weet. Steeds moet je keuzes maken en bepaalde afslagen uitsluiten. Je realiseert je dat de complexiteit veel groter is dan op het eerste gezicht gedacht en dat het van belang is dat je expliciteert wat je doet en welke keuzes je maakt om uiteindelijk navolgbaar te zijn en een zo objectief mogelijk resultaat neer te zetten. De tip van Philip Wagner om de bevindingen van het onderzoek nader te beschouwen vanuit een maatschappelijk- en sportspecifiek perspectief heeft de conclusies van het onderzoek verder verrijkt. Daarmee heeft het onderzoek naast een praktische relevantie ook een duidelijke theoretische relevantie gekregen.

Literatuurlijst

Akerlind, G. (2008). An academic perspective on research and being a researcher: An integration of the literature. *Studies in Higher Education* , 33 (1), 17-33.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* New York: Longman. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

Andriessen, D. (2013). Boekbespreking Integratie van onderzoek in het onderwijs. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , (31) 1/2.

Andriessen, D. (2013-1). FACTA conferentie. *De rol van onderzoek in examinering.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant en methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het hbo. Openbare les 10 april 2014.* Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Asperen, J. v., Aldershof, A., Driel, G. v., Haak, E. v., Kruijsdijk, H. v., & Mulder, M. (2012). *Kennisbasis LO.* Den Haag: HBO-raad.

Baarda, D., Goede, M. d., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek Kwalitatief onderzoek.* Houten: Noordhoff Uitgevers.

Barnett, R. (2000). *Realizing the university in an age of supercomplexity.* Buckingham: Society for research into Higher Education & Open University Press. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

Borgdorff, H., Staa, A. v., & Vos, J. v. (2007). Kennis in context. *Thema* , 5.

Breedveld, K., Molleman, G., Smits, F., en Reijgesberg, N. (2010). *Kennisagenda sport 2016.* Den Bosch/Den Haag: W.H.J. Mulier Instituut / ZonMW.

Breedveld, K., Poel, H. v., & Elling, A. (2012). *10 Jaar sportonderzoek en-beleid.* Utrecht: W.H.J. Mulier Instituut.

Breen, R., & Lindsay, R. (1999). Academic research and student motivation. *Studies in Higher Education* , 24 (1), 75-93. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

Brew, A. (2010). Transforming Academic Practice through Scholarship. *Journal for Academic Development* , 15 (2), 105-116.

Broeke, A. (2010). *Professioneel sportmanagement vernieuwen.* Delft: Eburon.

Broeke, A., & Faber, K. (2012). *Ik ben benieuwd… Over docenten en studenten als nieuwsgierige sportprofessional.* Deventer: OcNON

Driel, J. v. (2008). *Oratie: Van een lerende vakdocent leer je het meest.* Leiden: Universiteit Leiden.

Elen, J., & Verburgh, A. (2008). *Bologna in European Research-Intensive Universities. Implications for Bachelor and Master Programs.* Antwerpen: Garant. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

Elsen, M., Visser-Wijnveen, G., Rijst, R. v., & Driel, J. v. (2008). How to Strenghten the Connection between Research and Teaching in Undergraduate University Education. *Higher Education Quartely* , 63 (1), 64-85.

Gasperz, J. (2009). *Dagelijks innoveren: praktische adviezen voor een kansgerichte organisatie.* Amsterdam: Pearson Education Benelux B.V. Geciteerd uit Broeke (2010).

Griffioen, D., & Jong, U. d. (2010). Opvattingen van docenten en niet-docenten over onderzoek in het HBO. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , 28 (2), 83-95.

Griffioen, D., & Wortman, O. (2013). Onderzoek in het onderwijs van de Hogeschool van Amsterdam: op weg naar diversiteit in een uniform model. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , 31 (1), 16-31.

Griffioen, D., & Wortman, O. (2013). Onderzoek in het onderwijs van de Hogeschool van Amsterdam: op weg naar diversiteit in een uniform model. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , 31 (1), 16-31.

Griffioen, D., Boerma, K., Engelbert, R., & Linden, W. v. (2013-1). Doelen en vormen van onderzoek in het onderwijs: de onderwijspraktijk in een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , 31 (1), 32-44.

Griffioen, D., Visser-Wijnveen, G., & Willems, J. (2013). *Integratie van onderzoek in onderwijs.* Houten: Noordhoff Uitgevers.

Griffiths, R. (2004). Knowledge production and the research-teaching nexus: the case of the built environment disciplines. *Studies in Higher Education* , 29 (6), 709-726.

Healey, M. (2005). Linking research and teaching: disciplinary spaces. In E. Barnett, *Reshaping the university: new relations between research, scholarship and teaching* (pp. 30-42). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.

Hughes, M. (2006). The Mythology of Research and Teaching Relationships in Universities. In R. Barnet, *Reshaping the University: New relationships between Research, Scholarship and Teaching.* Berkshire: Open University Press.

Jenkins, A. (2004). *A Guide to the Research Evidence on Teaching-Research Relations.* York: The Higher Education Acedemy.

Jenkins, A., & Healey, M. (2005). *Institutional strategies to link teaching and research.* York: The Higher Education Academy.

Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics. *Review of Educational Research, 72(2),* 177-228

Keulen, H. v. (2006). Onderwijsontwikkeling en onderwijsonderzoek: relaties en perspectieven. *Onderzoek van Onderwijs* , 50-55.

Knop, P. De, J. Scheerder, B. Vanreusel (2002). *Sportsociologie: het spel en de spelers.* Maarssen: Elsevier.

Leijnse, F. (2000). Het Nederlands hoger onderwijs in de komende 10 jaar. Een essay. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs en Management (THEMA)* , (4). p. 50.

Leisyte, L., Enders, J., & Boer, H. d. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities i the context of university governance reforms. *Higher Education* , 58 (5), 619-635.

Lindsay, R., Breen, R., & Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: the views of undergraduate ans postgraduate students. *Studies in Higher Education* , 27 (1), 27-52.

NOC*NSF. (2011). *Fundament onder de olympische ambities. Sectorplan Sportonderzoek en-onderwijs 2011-2016.* Deventer: daM uitgeverij.

Rijst, R. v., & Visser-Wijnveen, G. (2011). Undergraduate research and inquiry in the Netherlands. *Council on Undergraduate Research Quarterly* , 32 (2), 35-39.

Robertson, J., & Bond, C. (2001). Experiences of the Relation between Teaching and Research: what do avademics value? *Higher Education Research and Development* , 20 (1), 5-19.

Robertson, J., & Bond, C. (2003). Paper gepresenteerd op de jaarlijkse conferentie van de Society of Research in Higher Education. *The research/teaching relation: Variation in communities of inquiry.* Londen. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

University of Southampton. (2000, p.3.). *Learning and teaching strategy.* Southampton: University of Southampton.

Veldhoven, N. van, Breedveld, K., Donkers, B. & Rijpstra, J. (2011). *Sport, haar lectoren en kenniskringen : sportonderzoek op het hbo.* Deventer: dAM uitgeverij

Veldhoven, N. van, Breedveld, K., Donkers, B. & Rijpstra, J. (2010). *Sport en haar professoren: Sportwetenschap in ontwikkeling.* Deventer: dAM uitgeverij

Verburgh, A. (2013). *Research Integration in Higher Education. Prevalence and Relationship with Critical Thinking.* Leuven: Faculteit Psychologische en Pedagogische Wetenschappen.

Verburgh, A., Schouteden, W., & Elen, J. (2009). Onderzoek in het hoger onderwijs: onderzoeksbetrokken doelen in Vlaamse hogescholen. *Onderzoek van Onderwijs. Vakblad voor docenten in het Hoger Onderwijs* , 38, 43-48.

Verdonschot, S.G.M., Keursten, P. & Rooij, M. van (2009), *Samen vernieuwen in de praktijk: toolbox om werk te maken van innovatie.* Houten: Bohn Staffleu van Loghum.

Verschuren, P. (2011). Onderzoek in het hbo-onderwijs: voldoende doordacht, wetenschappelijk, verantwoord? *Tijdschrift Hoger Onderwijs* , 29 (3), 133-148.

Verschuren, P. (2012). Praktijkgericht onderzoek door hbo-instellingen; diversiteit, wetenschappelijkheid en complexiteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* , 30 (2), 93-112.

Verschuren, P., & Doorewaard, H. (2007). *Het ontwerpen van een onderzoek.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Visser-Wijnveen, G. (2009). *The research-teaching nexus in the humanities: Variations among academics.* Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

Visser-Wijnveen, G., Driel, J. v., Verloop, R. v., & Visser, A. (2010). The ideal research-teaching nexus in the eyes of academics-building different profiles. *Higher Education Research and Development* , 29 (2), 195-210.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. (2013). *Naar een lerende economie. Investeren in het verdienvermogen van Nederland'.* Den Haag: WRR.

Wuetherick, B., & Turner, N. (2006). *Difficulties abound: conceptualizing and modeling research-based teaching and learning.* Edmonton, Canada: Paper gepresenteerd op de 2nd Annual Canadian Summit on the Integration of Research, Teaching and Learning. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

Zamorski, B. (2002). Research-Led Teaching and Learning: a case. *Teaching in Higher Education* , 7 (4), 411-427. Geciteerd uit Griffioen et al., (2013).

Internetpublicaties

Broeke, A. (2012). *Op zoek naar onderzoekende professionals in het beroepsdomein sport.* Opgeroepen op april 29, 2014, van www.sportknowhowxl.nl: http://www.sportknowhowxl.nl/BoekenMetBroeke/6837

Brown, R. (2004). *Research and teaching: closing the divide? Report of an International Colloquium.* Southampton: Southampton Institute. Available at www.solent.ac.uk/rtconference/default.asp?level1id=12577.

Giller, P. (2011, April). *Integrating Research into the Undergraduate Curriculum: A case study from Ireland.* Opgeroepen op Oktober 24, 2013, van European University Association:http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aarhus_WG1_Paul_Giller.sflb.ashx

Graaff, F. d., & Velthuijsen, H. (2013, april 10). *De proeftuin van het lectoraat.* Opgeroepen op oktober 20, 2013, van www.scienceguide.nl: http://www.scienceguide.nl/print.aspx?id=27792

Oostrom, F. v. (2006). Toespraak. HBO-jaarcongres. *Gepubliceerd op www.scienceguide.nl. Vos, van der J, Borgdorff, H., Staa van, A. Kennis in context. Onderzoek aan hogescholen.* Amsterdam: Gepubliceerd op www.scienceguide.nl.

Rijst, R. v. (2009, november 18). *De zes aspecten van een onderzoekende houding*. Opgeroepen op maart 4, 2014, van Ecent - voor lerarenopleidingen natuurwetenschappen en techniek: http://www.ecent.nl/artikel/2000/view.do

Verschuren, P. (2010, juni 27). *Praktijkgericht onderzoek in het HBO: welk niveau is toereikend?* Opgeroepen op november 9, 2013, van www.han.nl: http://www.han.nl/hanovatie/artikelen/praktijkgericht-onderzoek-in-h-28639/

Verschuren, P. (2011, juni 27). *Praktijkgericht onderzoek in het HBO: welk niveau is toereikend?* Opgeroepen op november 9, 2013, van www.han.nl: http://www.han.nl/hanovatie/artikelen/praktijkgericht-onderzoek-in-h-28639/

Weert, E. d. (2004). Marwell Conference Presentation at the Marwell 2004 Colloquium on Research and Teaching: closing the divide? *The Organisational Determination of the*

Teaching and Research Nexus. Marwell: Text of paper available at http://portal-live.solent.ac.uk/university/rtconference/2004/resources/de_weert_paper.pdf.

Winkel, M. v. (2013, november). *Hogeschool van Arnhem en Nijmegen* . Opgeroepen op december 10, 2013, van www.han.nl: http://www.han.nl/hanovatie/artikelen/naar blikverbreding bij integratie van onderzoek in onderwijs

Rapporten

ALOCO. (2013). *Landelijk opleidingsprofiel leraar lichamelijke opvoeding eerste graad.*

Faculteit GGM. (2011). *Een doorlopende leerlijn onderzoek in de bachelor-opleidingen van FGGM.* Nijmegen: HAN.

HAN. (2012). *Instellingsplan 2012-2016. Kennis in interactie.* Arnhem: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

HAN Sport en Bewegen. (2012). *Beleidsplan voor HAN Sport en Bewegen.* Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

HAN-GGM. (2012). *Strategisch beleidsplan faculteit GGM.* Nijmegen: Hogeschool Arnhem en Nijmegen.

HBO-raad. (2010). *Feiten en cijfers. Praktijkgericht onderzoek door hogescholen.* Den Haag: Vereniging van hogescholen.

HBO-raad. (2009). *Kwaliteit als opdracht.* Den Haag: Vereniging hogesholen.

HBO-raad. (2010). *Naar een duurzaam onderzoeksklimaat.* Den Haag: Vereniging hogescholen.

KVLO. (2011). *Beroepsprofiel leraar lichamelijke opvoeding.* Den Haag: KVLO.

SBM 6. (2013). *Beroepsprofiel- en Landelijk Opleidingsprofiel Sportmanager .*

Stuurgroep SBE/S&B opleidingen. (2013). *Internationaal kwalificatieprofiel Sport- en beweegprofessional.*

Bijlagen

Bijlage 1: Organisatiestrategieën integratie onderzoek en onderwijs Healey & Jenkins (2005) I

Bijlage 2: Uitwerking analyse van de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 (onderzoeksstap 1)..... V

Bijlage 3: 100 punten scoringsformulier gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen VIII

Bijlage 4: Opzet interviews IX

Bijlage 5: Citaten interviews X

Bijlage 6: Aanbevelingen aan de directie ISBS XIV

Bijlage 1: Organisatiestrategieën integratie onderzoek en onderwijs Healey & Jenkins (2005)

1. Developing institutional awareness and institutional mission	
Strategy 1:	**State that linking teaching and research is central to the institutional mission and formulate strategies and plans to support the nexus** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het van belang dat in de missie van een instituut de relatie onderzoek en onderwijs expliciet wordt opgenomen zodat er een gemeenschappelijk doel ontstaat, op basis waarvan de verbinding geconcretiseerd kan worden en uiteindelijk vertaald kan worden in plannen.
Strategy 2:	**Make it the mission and deliver it** Volgens Jenkins & Healey (2005) is de verbinding tussen onderzoek en onderwijs enorm gediend bij het feit dat de verbinding tussen onderzoek en onderwijs ***de*** missie is van het instituut dan wel een van de belangrijkste bestanddelen ervan.
Strategy 3:	**Organise events, research studies and publications to raise institutional awareness** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het belangrijk proactief te werken aan de bewustwording van studenten en docenten dat de verbinding tussen onderwijs en onderzoek van groot belang is. Een voorbeeld hiervan is het organiseren van een "Integrating Teaching and Research Awareness' week met seminars en workshops.
Strategy 4:	**Develop institutional conceptions and strategies to effect teaching-research links** Volgens Jenkins & Healey (2005) moeten instituten hun eigen concepten en inzicht ontwikkelen van hoe ze kijken naar en wensen invulling te geven aan de relatie tussen onderwijs en onderzoek.
Strategy 5:	**Explain and involve students and parents in your institutional conception of teaching-research relations** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het betrekken van studenten bij het ontwikkelen van een instituutsstrategie belangrijk om studenten bewust en enthousiast te maken voor de verbinding onderwijs en onderzoek. Jenkins & Healey pleiten verder voor expliciete communicatie naar studenten en hun ouders over wat de winst is van leren in een onderzoeksomgeving
2. Developing pedagogy and curricula to support the nexus	
Strategy 6:	**Develop and audit teaching policies and practices and implement strategies to strengthen the teaching-research nexus** Volgens Jenkins & Healey (2005) moeten instituten instellingsspecifieke opvattingen en strategieën ontwikkelen om de integratie van onderzoek en onderwijs te kunnen effectueren. Hierbij moet duidelijk aangeven worden of de focus meer op leren of juist op onderzoek ligt en op welke wijze dit bijdraagt aan de verbinding onderzoek en onderwijs. Daarnaast is het belangrijk te expliciteren op welke wijze deze focus aansluit bij het vakgebied waarvoor het instituut opleid. Een voorbeeld van een onderwijs- en leerstrategie is die van de University of

	Southampton (UK): *"Its teaching and learning strategy states that it intends to ask each academic department to develop a written teaching and learning strategy. The strategy will include a statement of how research informs it teaching and should address how the department will take forward teaching within an active research environment"* (University of Southampton, 2000, p.3.)
Strategy 7:	**Use strategic and operational planning and institutional audit to strengthen the nexus** Volgens Jenkins & Healey (2005) moet in de PDCA-cyclus worden geborgd dat de intenties en doelen daadwerkelijk worden gerealiseerd. Dit kan door de verschillende organisatie onderdelen te auditen en te kijken in welke mate er daadwerkelijk een bijdrage wordt geleverd aan de verbinding van onderzoek en onderwijs. De Universiteit van Sydney heeft een aantal criteria gedefinieerd waarop men data verzamelt: 1. Bewustzijn van studenten en actieve betrokkenheid van studenten bij onderzoek; 2. Capaciteit van het docententeam om onderzoek en onderwijs te integreren; 3. De mate waarin het curriculum zo ontworpen is dat studenten aan meerdere verschillende research-based activiteiten deelnemen en zo betrokken worden in de onderzoekscommunity 4. De mate waarin op de diverse organisatieniveaus (opleiding, instituut, faculteit, hogeschool) de verbinding van onderzoek en onderwijs wordt aangemoedigd.
Strategy 8:	**Develop curriculum requirements** Volgens Jenkins & Healey (2005) is de focus op het curriculum een sleutel strategie. In het curriculum zullen studenten de werkelijke voordelen zien van onderzoek. Door vanuit het instituut eisen te stellen aan het curriculum; door het expliciet opnemen van onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen, door het aantal momenten dat de verbinding onderwijs en onderzoek centraal staat vast te stellen en door het beschrijven van de verschillende onderzoekservaringen die een student minstens gedurende de opleiding aangeboden moet krijgen, kan daadwerkelijk gestuurd worden op de integratie.
Strategy 9:	**Review the timetable** Volgens Jenkins & Healey (2005) hebben medewerkers geblokte tijd nodig om goed onderzoek te kunnen verrichten; ook studenten zouden deze behoefte kunnen hebben. In het curriculum worden vaak meerdere verschillende inhouden en vaardigheden tegelijkertijd aangeboden. Mogelijk is een herziening nodig van het curriculum waarin blokken worden vormgegeven, die aansluiten bij die behoefte. Bijvoorbeeld door 3-5 uurs blokken te creëren in het rooster waar studenten kunnen focussen op onderzoek - en onderzoek gebaseerd leren.
Strategy 10:	**Develop special programmes and structures** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het belangrijk dat studenten niet alleen in grote collegezalen over onderzoekservaringen en resultaten horen maar vooral ook dat ze in kleinere groepen leren en werken aan onderzoek. Wanneer dit wordt uitgespreid over de gehele opleidingsduur kan de verbinding tussen onderzoek en onderwijs versterkt worden.

3. Developing research policies and strategies to support the nexus	
Strategy 11:	**Develop and audit research policies and implement strategies to strengthen the teaching-research nexus** Jenkins en Healey (2005, p. 39) constateren dat er geen succesvolle voorbeelden bekend zijn waar onderzoeksbeleid heeft bijgedragen aan de relatie onderzoek en onderwijs. Toch doen Jenkins en Healey de volgende aanbevelingen: • Zoek naar synergie en overlap tussen de samenstellingen van commissies voor onderwijsbeleid (curriculum) en onderzoeksbeleid. Bijvoorbeeld doordat de leden van beide commissies ook voor een deel uit dezelfde personen bestaan. • Zorg dat goede onderzoekers een duidelijke rol spelen in het curriculum • Reserveer een deel van de onderzoeksinkomsten voor het leren onderzoek doen door studenten.
Strategy 12:	**Ensure links between research centres and the curriculum and between student learning and staff scholarship** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het van belang dat de onderzoeksactiviteiten en onderwijsactiviteiten niet in aparte units worden georganiseerd. Het dicht bij elkaar organiseren verhoogt de kans op integratie van onderzoek en onderwijs.
4. Developing staff and university structures to support the nexus	
Strategy 13:	**Ensure the nexus is central to policies on inducting and developing new staff and to strategies to support the professional development of established staff** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het van belang ervoor te zorgen dat de verwevenheid van onderwijs en onderzoek centraal staat bij de introductie van nieuwe staf en bij de maatregelen om de professionalisering van de zittende staf te ondersteunen. Het zou aan te bevelen zijn dat onderzoeksmedewerkers getraind worden in docentvaardigheden en docenten getraind worden in onderzoeksvaardigheden. Studenten die mogelijk als docent in de toekomst andere studenten gaan begeleiden moeten daarop worden voorbereid. Een voorbeeld hiervan is Stanford University die een I-Rite programme heeft ingesteld. In dit programma krijgen studenten training in hoe ze hun onderzoek zo schrijven en communiceren dat het toegankelijk wordt gemaakt voor een breder publiek, inclusief nieuwe studenten in hun discipline (Marincovitch and Reis, 2000).
Strategy 14:	**Ensure teaching-research links are central to policies on promotion and reward** Volgens Jenkins & Healey (2005) is er sterk bewijs dat de mogelijkheid om middels promotie en beloningsbeleid de institutionele cultuur en praktijk te beïnvloeden groot is. Het centraal stellen van onderwijs- en onderzoeksverbanden bij promotie en beloningsbeleid kan een positieve bijdrage hebben aan de integratie van onderzoek en onderwijs. Hierbij is het van belang dat het geven van onderwijs niet anders gewaardeerd wordt dan het doen van onderzoek.
Strategy 15:	**Ensure effective synergies between units, committees and structures for teaching and research** De professionaliserings- en ondersteuningseenheden zijn veelal zo ingericht dat ze of de onderzoekspoot of de onderwijseenheid ondersteunen. Het zou waardevol zijn als deze eenheden tegelijkertijd onderwijs en onderzoek georiënteerd en

	gedreven zijn.
Strategy 16:	**Link with related university strategies** Volgens Jenkins & Healey (2005) zal de beleidsontwikkeling in een universiteit / hogeschool moeten aansluiten bij de wens om onderzoek en onderwijs te verbinden. Dat zou bijvoorbeeld zichtbaar moeten zijn in beleid rond e-learning, bibliotheekbeleid en in de huisvestingsstrategieën. Maar ook de visie van waaruit leergemeenschappen worden vormgegeven zal deze verbinding moeten ondersteunen.
Strategy 17:	**Participate in national programmes** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het belangrijk dat er geparticipeerd wordt in brede netwerken van universiteiten en hogescholen dan wel in landelijke programma's die onderzoeken hoe de relatie tussen onderwijs en onderzoek kan worden vormgegeven en versterkt. Zowel in de UK als de US zijn meerdere voorbeelden te vinden van dit soort programma's.
Strategy 18:	**Support implementation at department level** Volgens Jenkins & Healey (2005) is het van belang om op instituut en facultair niveau de implementatie te ondersteunen door good practices uit te wisselen, expliciet middelen in te zetten en door het toekennen van gelden voor de nexus-activiteiten. Maar ook het stellen van eisen aan strategiedocumenten en jaarplannen kan een bijdrage leveren.

Organisatie strategieën voor het verbinden van onderzoek en onderwijs (Jenkins & Healey, 2005)

Vanwege de grote overlap en het forse aantal strategieën zijn de 18 strategieën van Jenkins & Healey voor dit onderzoek terug gebracht naar 14 te onderzoeken strategieën:

- Strategie 1 en 2 van Jenkens & Healey zijn samengevoegd in strategie 1 van dit onderzoek. Reden hiervoor is de focus van strategie 1 en 2 op de missie van een instituut. Strategie 1 van dit onderzoek gaat over de missie.
- Strategie 5 van Jenkens & Healey is meegenomen in strategie 2 van dit onderzoek. Reden is dat betrokkenheid en bewustwording een raakvlak hebben en in relatie tot elkaar zijn beschreven.
- Strategie 8, 9 en 10 van Jenkins & Healey zijn samengevoegd in strategie 6 van dit onderzoek. Reden hiervoor is dat strategie 8, 9 en 10 allemaal curriculum georiënteerd zijn.

Bijlage 2: Uitwerking analyse van de onderwijseenheden OSB1 en OSB2 (onderzoeksstap 1)

Analyse Onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 1

De onderwijseenheid OSB1 is opgebouwd uit de volgende onderwijsvormen:

- Tutorgroepen (blok 1 en 2)
- Practica (blok 1)
- Werkcolleges (blok 1 en 2)
- Hoorcolleges (blok 1 en 2)

De gehele onderwijseenheid (blok 1 en 2) bestaat uit 420 uur (= 15 EC / studiepunt).

Doel van deze onderwijseenheid is volgens de reader (1) het leren om relevante wetenschappelijke artikelen te lezen en kritisch te beschouwen en toe te passen in de werksituatie en (2) leren eenvoudig praktijkgericht onderzoek op te zetten en uit te voeren. Docent-onderzoekers vullen hierbij aan dat door de inbreng van het literatuurreview het eerste doel in de praktijk verder gaat dan alleen lezen en kritische beschouwen. Studenten leren ook om verschillende en soms tegenstrijdige resultaten te combineren tot een literatuurreview dat antwoord geeft op een bepaalde onderzoeksvraag. Dit is echter geen doelstelling die in de reader staat verwerkt.

<u>Tutorgroepen</u>

Wat opvalt bij deze onderwijseenheid is dat het ontwikkelen van onderzoeksvaardigheden niet specifiek wordt benoemd als doelstelling en dat de competenties die middels het volgen van de onderwijseenheid OSB1 ontwikkeld moeten worden voor SGM en SBE hetzelfde zijn maar voor de ALO afwijkend. Dit is opvallend omdat de werkvormen en de inhoud identiek zijn.

Werkvormen

- De werkvormen van de tutorgroep in het 1e blok van het semester zijn voor alle expertiseteams en opleidingen identiek en bestaan uit (1) het bespreken van opdrachten gedurende de eerste 60 minuten van de bijeenkomst en (2) het bespreken van een artikel dat vooraf door de studenten is geanalyseerd en samengevat middels een objectieve en/of kritische analyselijst tijdens de laatste 30 minuten (waarbij in week 5 t/m 9 vooral een literatuurstudie centraal staat).
- De werkvormen van de tutorgroep in het 2e blok van het semester zijn voor alle expertiseteams en opleidingen identiek. In dit 2e blok doen de studenten zelfstandig een onderzoek waarbij ze een volledige (mini)onderzoekscyclus doorlopen en dit uiteindelijk vastleggen in een artikel.

Opdrachten

- De opdrachten die gedurende het 1e blok van het semester tijdens de eerste 60 minuten worden besproken, zijn voor alle expertiseteams en opleidingen identiek. Het enige dat afwijkt is dat de expertiseteams, voor de opleiding SGM artikelen gebruiken die inhoudelijk afwijken van de artikelen die bij de ALO en SBE gebruikt worden.
  De artikelen die tijdens de laatste 30 minuten worden besproken, verschillen inhoudelijk wel per expertiseteam maar niet per opleiding. De inbreng van de artikelen passend bij het thema van het expertiseteams geeft daarmee kleuring aan de opdrachten.

- De opdrachten tijdens het 2e blok van het semester staan vooral in het teken van de ondersteuning van de student bij het zelfstandig (in tweetallen) doorlopen van de (mini)onderzoekscyclus. De opdrachten verschillen niet per expertisegebied en niet per opleiding. Het thema dat de studenten onderzoeken sluit veelal aan bij de themagebieden van de expertiseteams.

Practicum en werkcollege

Werkvormen

- De werkvormen van het practicum en het werkcollege verschillen niet per expertiseteam en niet per opleiding.

Opdrachten

- De opdrachten en onderwerpen die gedurende het 1e blok van het semester centraal staan, zijn in grote lijnen voor elk expertiseteam en opleiding hetzelfde. De opdrachten van SESS zijn soms wat meer geoperationaliseerd en gestructureerd en bevatten minder motorische testen dan de opdrachten van de andere expertiseteams. In het 2e blok van het semester vervalt het practicum. Het werkcollege loopt wel door maar de opdrachten vervallen omdat studenten tijdens het werkcollege zelfstandig aan hun onderzoek werken.
- Bij het practicum "Meten" zijn er kleine verschillen in de diepgang waarop men ingaat op het ontwikkelen en afnemen van een enquête. Ieder expertiseteam behandelt het observeren maar oefent deze in een verschillende context; studenten observeren voedingsgedrag bij SEN en beweeggedrag en coachgedrag bij T&T. Verder zijn er tussen expertiseteams verschillen in de meetinstrumenten die worden ingezet. Bijvoorbeeld het Coach Behavior Assessment System (CBAS) bij T&T en het ASE model bij SESS en HP&L.
- Er worden aan studenten veel verschillende instrumenten aangereikt. Er is echter binnen het practicum een beperkte tijd om ook daadwerkelijk goed te oefenen.

Hoorcolleges

- De hoorcolleges zijn inhoudelijk identiek maar soms wat meer toegespitst op het eigen thematische onderzoek.

Analyse Onderwijseenheid Onderzoek in Sport en Bewegen 2

De onderwijseenheid OSB1 is opgebouwd uit de volgende onderwijsvormen:

- Groepsbijeenkomsten
- Individuele begeleiding

De gehele onderwijseenheid (blok 1 en 2) bestaat uit 420 uur (= 15 EC / studiepunt).

Doel van deze onderwijseenheid is (1) dat de student theorie en praktijk kan integreren en (2) dat hij of zij een visie ontwikkelt op de trends en ontwikkelingen binnen het vakgebied sport en bewegen. Het onderzoeksproject moet in ieder geval een theoretisch kader en een empirisch onderzoek omvatten en er moet een relatie worden gelegd met de praktijk door het schrijven van een implementatieplan of rapport. Uiteindelijk moet het onderzoek gepresenteerd worden aan een publiek en worden verdedigd.

Individuele- en groepsbijeenkomsten

Alle expertiseteams zetten dezelfde werkvormen in en ook de inhoud van deze onderwijseenheid is voor alle expertiseteams identiek. De rode draad in deze onderwijseenheid is een afstudeerproject dat de studenten zelfstandig moeten uitvoeren. Gedurende het semester zijn er 18 groepsbijeenkomsten waarin door de docent allerlei inhoudelijke kennis rondom het afstuderen wordt aangedragen en waar de student vragen kan stellen en problemen voor kan leggen aan medestudenten en de begeleidende docent. Naast de groepsbijeenkomsten heeft de student een individuele afstudeerbegeleider. Doordat studenten afstuderen binnen het thema van het expertiseteam, en vaak ook binnen de bestaande onderzoekslijnen, wordt het onderzoek daarmee thematisch gekleurd. Wat qua toetsing bij deze onderwijseenheid opvalt is dat alle vier de expertiseteams voor de drie opleidingen verschillende wegingsfactoren hanteren voor de op te leveren onderzoeksproducten.

Bijlage 3: 100 punten scoringsformulier gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen

Onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen	ALO	SBE	SGM
Results Studenten leren van resultaten van onderzoek *De studenten hebben kennis opgedaan van wetenschappelijk resultaten en kunnen deze plaatsen in de beroepscontext*			
Underpinnings Studenten hebben inzicht in de methodologische en theoretische fundamenten van onderzoek *De student begrijpt de noodzaak van het gebruik van onderzoeksmethoden voor de validatie van resultaten*			
Practical research skills Studenten hebben onderzoeksvaardigheden ontwikkeld *De student kan relevant wetenschappelijke informatie over een bepaalde topic vinden of kan op methodische wijze een interview afnemen of situatie analyseren*			
Competence to be a researcher Studenten hebben onderzoekscompetenties ontwikkeld *De student kan, startend vanuit een probleemsituatie, een analyse maken en presenteren over een bepaald onderwerp, door gebruik te maken van verschillende artikelen, data, veldwerk en statische analyses. Studenten hebben een integraal set van vaardigheden, attitude en kennis ontwikkeld en kan zelfstandig een volledige onderzoekscyclus doorlopen*			
Critical Thinking Studenten hebben een kritische attitude ten opzichte van literatuur, informatie, kennis en kennisconstructie *De student kan kritisch (historische) gegevens interpreteren, verduidelijkt doelen, onderzoekt aannames, evalueert bewijs, volbrengt acties en beoordeelt de conclusies*			
Curiosity De student is nieuwsgierig naar ontwikkelingen en innovaties in de discipline / professie *De student is geïntrigeerd door het onderwerp en is gemotiveerd om de ontwikkelingen in het veld te volgen*			
Practice De student heeft de capaciteit om onderzoeksresultaten toe te passen in nieuwe situaties of de praktische implicaties van onderzoeksresultaten te zien *Om een probleemsituatie op te lossen moet de student in staat zijn om relevante onderzoeksresultaten te vinden en toe te passen (solving complex practical problems).*			

Bijlage 4: Opzet interviews

De interviews zijn halfgestructureerd. Alleen de vraag naar onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen is door middel van een 100-puntenlijst meer voorgestructureerd. Vanuit het bespreken van de 100-puntenlijst is doorgevraagd naar opvattingen en naar benodigde competenties van docent-onderzoekers.

Onderwerpen

1. **Door de docent-onderzoekers gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen per expertiseteam en per opleiding**
    - Het creëren van een gemeenschappelijk referentiekader rondom de zeven onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Doel hierbij was om de betekenis van de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen die respondent en onderzoeker gehanteerd hebben met elkaar te delen. In sommige gevallen heeft dat geleid tot het aanpassen van de verdeling van de 100 punten door de respondent;
    - Het waarom achter de verdeling van de punten;
    - Verschillen tussen score van respondent en resultaten onderzoeksstap 2 (alleen docent-onderzoeker)

2. **Opvattingen met betrekking tot kennis, onderzoek en onderwijs**

3. **Benodigde competenties van een docent-onderzoeker**

Bijlage 5: Citaten interviews

Citaten interviews onderzoeksstap 3

Hieronder een greep uit de citaten van de verschillende interviews met betrekking tot het onderzoek naar de gewenste onderzoeksgerelateerd onderwijsdoelen.

Respondent curriculumvoorzitter

- *"Onderzoek in het hbo lijkt teveel op dat van de universiteit, het lijkt erop dat het 'theezakje' zo vanuit de universiteit in het hbo is gehangen"*
- *"Het hele eerste meer creatieve deel van het komen tot een onderzoeksvraag is veel te ingewikkeld voor hbo'ers en kost veel te veel SBU ten opzichte wat het oplevert"*
- *"Allerbelangrijkste is dat studenten moet leren om resultaten te kunnen toepassen in de praktijk. Nu komen ze vanuit hun onderzoek met aanbevelingen die prut zijn terwijl het daar juist om gaat!"*
- *"Waar het om gaat is dat ze leren een goede transfer te maken van resultaten naar hun eigen beroepspraktijk"*
- *"Het zelfstandig doorlopen van een gehele onderzoekscyclus is geen must"*
- *"Onze studenten inzetten om alleen data te genereren voor (promotie)onderzoek kan nooit ook een afstudeeropdracht zijn"*
- *"Wanneer er dan toch onderzoek moet worden gedaan, geef ze dan een kant en klare onderzoeksvraag. Dat scheelt studenten heel veel tijd en frustratie"*
- *"Een kritische en nieuwsgierige houding is voor hbo studenten van essentieel belang. Ze moeten dan wel een soort referentiekader ontwikkelen. Eigenlijk zou dit door de gehele vier jaar heen moeten lopen en meer ingebouwd moeten zijn in het curriculum"*
- *"Het analytische proces is heel erg belangrijk voor iedere professional" maar "uitgebreide data-analyse zoals die soms in OSB2 plaatsvinden zijn veel minder interessant omdat studenten zichzelf daarin verliezen waardoor de elementen die ertoe doen en de samenhang daartussen veelal uit het oog raakt"*
- *"Ik vind het belangrijker dat ze snappen waar het over gaat en weten aan welke knoppen ze moeten draaien"*
- *"Wanneer er straks in de beroepspraktijk gemeten moet worden kan dat ook worden uitbesteed"*
- *"Ik vind nieuwsgierigheid heel erg belangrijk, we moeten ze leren vragen te stellen, zichzelf af te vragen waarom lukt het niet"*
- *"Ze moeten ontwikkelingen leren zien en snappen dat het relevant zou kunnen zijn voor hun vak"*
- *"Ze moeten leren om resultaten toe te passen die ze uit vakbladen kunnen halen".*
- *"Het gaat erom dat ze niet opnieuw het wiel hoeven uit te vinden maar wel dat ze op een gestructureerde wijze voor zichzelf kennis genereren en die toepassen in hun vakgebied"*
- *"Ze hoeven geen onderzoeker te worden. Ze moeten snappen waar het over gaat, ze moeten het kunnen lezen en uitkomsten betrekken in hun afwegingen"*
- *"Enige basiskennis van methodologie is van belang maar ze hoeven geen onderzoek te ontwerpen en valide instrumenten te maken"*

- *"Wanneer studenten verder naar de universiteit willen dan moeten we ze wel leren om zelf onderzoek te doen, in alle andere gevallen is participeren in onderzoek meer dan genoeg"*
- *"Kennis ontwikkelen die nieuw is voor het vakdomein is teveel gevraagd van onze studenten"*
- *"Wat we terugkrijgen uit de audits en vanuit het werkveld is dat we als hbo het onderzoek veel meer moeten afbakenen. Studenten zijn er veel te lang mee bezig terwijl ze het van ons niet hoeven te kunnen. Laat ze bijvoorbeeld participeren in bestaand onderzoek. Verlost van die hele tijdvretende cyclus"*
- *"Ze doen straks in de praktijk zo goed als geen onderzoek, wel krijgen ze te maken met complexe vraagstukken"*

<u>Respondent docent-onderzoeker</u>

- *"Je zou moeten starten met het boeien en prikkelen van studenten zodat ze snappen waarom het relevant is om onderzoek te doen en ze te motiveren omdat ook te doen"*
- *"We moeten ze echt meer helpen met het komen tot de kennisvraag door het allemaal iets meer voor te structureren"*
- *"Een leerproces is überhaupt onderzoek"*
- *"Als UAS moeten we nu eenmaal voldoen aan een aantal voorwaarden rondom onderzoek"*
- *"OSB1 is nu zo'n standaardprogramma met hele saaie dingen waardoor studenten na 1 week al afhaken. Beter is om te starten met een casus, een nieuw concept waarvan we niet weten hoe het werkten we weten niet hoe dat werkt, om die samen te onderzoeken"*
- *"Laat maar zien dat je beweegprogramma dat je ontwikkeld hebt ook echt werkt"*
- *"Ik kan me bedenken dat een ALO'er meer bestaande resultaten toepast in de beroepspraktijk en dat een SGM'er de hele onderzoekscyclus doorloopt om ook zelfstandig tot resultaten te komen"*
- *"Voor praktijkgericht onderzoek vind ik underpinnings minder van belang dat de practical research skills maar er wordt binnen OSB1 en OSB2 wel redelijk fors op ingezet"*
- *"Bij OSB2 zijn de aanbevelingen zwaar onderbelicht, zowel in het onderwijs, de beoordelingscriteria en in het afstudeeronderzoek zelf. Als er een kleine link met de praktijk wordt gemaakt is het al snel goed"*
- *"Het onderzoek moet eigenlijk meer in de context plaatsvinden, nu is dat een ondergeschoven kindje"*
- *"Natuurlijk heeft het aanleren van onderzoekscompetenties en vaardigheden tot weerslag wat ze ermee kunnen in de praktijk, ik kan dat niet hard maken, heb er geen verklaring voor. Is een onderbuik gevoel"*
- *"Door de voorfase beter te structureren en studenten meer te helpen hebben ze meer tijd voor de aanbevelingen en daarmee neemt de praktisch relevantie toe"*
- *"In andere OWE's spelen ze ook in op het analyseren van situaties"*
- *"Praktische en theoretische relevantie van de afstudeerscripties is niet erg hoog. We besteden ook te weinig tijd aan de praktische relevantie"*
- *"Onderzoek moet een middel zijn om praktische verbeteringen te bewerkstelligen. Nu zien studenten het als 2 takken van sport. Dat zie ik terug in de aanbevelingen. Deze zijn of heel abstract of slaan niet terug op de conclusies"*

- *"Studenten doen al veel eerder onderzoek voor het maken van diverse beroepsproducten alleen zijn ze daar niet bewust van en dan komt zo'n onderzoeks OWE hard aan"*
- *"Wat leert een student van alleen maar data genereren?"*
- *"ALO en SBE is voor een deel een praktijkgerichte opleiding terwijl SGM meer theoretisch is ingericht. Het zou dus logisch zijn dat van een SGM'er op het gebied van onderzoek meer gevraagd wordt"*
- *"Het aanbod van het onderwijs op het gebied van onderzoek kan voor iedereen hetzelfde zijn wanneer de context maar heel specifiek is. Vraag is wel of alle onderdelen van een thesis voor iedere opleiding hetzelfde beoordeeld moet worden"*
- *"We leiden vakmensen op en moeten geen universiteit spelen. We zijn nu echt aan het doorslaan. Ze zien hun eigen vak niet eens meer"*
- *"Ze hoeven geen ingewikkelde literatuur te lezen want wanneer ze geïnspireerd worden door nu.nl of youtube en dat kunnen toepassen in hun beroepspraktijk zou dat voor een hbo'er prima zijn"*
- *"Het gaat er alleen maar om dan ze continue snappen wat het betekent voor de praktijk"*
- *"Je moet een cyclus neerzetten die uitgaat van nieuwsgierigheid en dan komt onderzoek daarna. De onderzoekscyclus die wij nu studenten aanleren is te smal"*
- *"Wat onze taak als docent-onderzoeker is om onderzoek te doen en juiste de output te delen met studenten. Ze hoeven ons niet na te doen"*
- *"Voor het afstuderen leveren wij inderdaad de onderzoeksvraag aan maar dat heeft ook te maken met de lectoraten, die hebben data nodig.*

Citaten onderzoeksstap 5b (competenties docent-onderzoekers)

<u>Respondent student</u>

- *"Hij moet in staat zijn om ingewikkelde onderzoekszaken op een simpele manier over te brengen"*
- *"Hij moet zelf een goed voorbeeld kunnen laten zien als het gaat om het aanleren van onderzoeksvaardigheden (bijv. interviewen)"*
- *"Hij moet goed benaderbaar zijn en tijd vrijmaken voor onze vragen"*
- *"Hij moet verstand hebben van onderzoek doen en met voorbeelden uit de praktijk komen……liefst heeft hij zelf onderzoek gedaan in sportorganisaties"*
- *"Hij moet verstand hebben van ons vakgebied (ALO, SGM en SBE), hij moet aangeven wat we met onderzoek en hoe we dat in onze stage kunnen gebruiken maar ook hoe we onze stagebegeleider kunnen overtuigen dat dit belangrijk is"*
- *"Wanneer hij met gave ontwikkelingen komt die ons aan het denken zet worden wij meestal wel enthousiast"*

<u>Respondent curriculumvoorzitter</u>

- *"Een docent moet onderwijskundig leiderschap laten zien (vergelijk met situationeel leiderschap)"*
- *"Hij moet kunnen coachen op houding en aandacht en empathie hebben voor zijn studenten"*
- *"Hij moet creativiteit stimuleren en vooral studenten zien te boeien en inspireren"*
- *"Hij moet studenten uitdagen kritisch naar zichzelf te kijken"*

- *"Hij moet kunnen aansluiten bij de doelgroep en bij de verschillende leerstijlen in die doelgroep"*
- *"Hij moet sturing geven aan het onderzoeksproces dat studenten doorlopen en ze niet laten zwemmen zoals in het WO"*
- *"Hij moet het onderzoeksvak kennen en heeft bij voorkeur ruime ervaring met onderzoek in de sportsector"*
- *"Hij moet geïnteresseerd zijn in het vakgebied van de student. Hij hoeft er niet perse in werkzaam te zijn geweest maar moet zich er wel echt in de breedte in verdiepen"*
- *"Hij moet in staat zijn om het vak en onderzoek echt bij elkaar te brengen. Het leren van onderzoek mag geen geïsoleerd kunstje zijn"*

<u>Respondent docent-onderzoeker</u>

- *"Het kunnen inbrengen van de context in OSB1 is cruciaal om te begrijpen waar onderzoek over gaat"*
- *"70% van de docenten is aangenomen vanuit de vakinhoudelijk kennis. Docent zijn is heel anders. Vraagt meer verplaatsen in de student. Meer didactische kwaliteiten"*
- *"Onderzoek moet je vooral praktisch maken"*
- *"Ik leg de handleiding weg en doe vooral praktische begrijpbare onderzoekjes met onderwerpen die studenten aanspreekt"*
- *"Docenten moeten echt in staat zijn om onderzoek direct en praktisch te koppelen aan de praktijk "*
- *"We hebben we de juiste docenten maar ook een aantal die dat niet kunnen"*
- *"Verstand van onderzoek is handig maar alleen verstand van onderzoek werkt niet"*
- *"Op de hoogte zijn van de ontwikkelingen in het werkveld om studenten goed te kunnen begeleiden in de context"*
- *"Docenten moeten snappen waar studenten mee bezig zijn en weten hoe hun context er fysiek uitziet"*
- *"Docenten moeten meer oog hebben voor het individu en rekening houden met de leerstijlen van studenten"*
- *"Docenten moeten de juiste vragen stellen om het leerproces aan te wakkeren"*
- *"Docenten moeten zelfbewust zijn en vooral ook planmatig kunnen werken omdat ze dat ook studenten moeten leren"*

Bijlage 6: Aanbevelingen aan de directie ISBS

De kern van de aanbeveling is dat de verwevenheid tussen het onderzoeksonderwijs en het door de expertiseteams uitgevoerde contract- en maatschappelijk georiënteerd onderzoek en de valorisatie daarvan, eerst ontrafelt moet worden om het onderzoekonderwijs vervolgens beter te laten aansluiten bij de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Door het gehanteerde 'onderzoeksparadigma' van de expertiseteams, mede aangespoord door de UAS ambitie van de HAN, is dit teveel met elkaar verweven geraakt waardoor er een 'blinde vlek' is opgetreden en er nauwelijks aandacht is geweest voor het ontwikkelen van een kritische en nieuwsgierige houding en het toepassen van onderzoeksresultaten in de praktijk. In de door de opleidingen gewenste situatie zal dit veel meer terug moeten komen.

De aanbevelingen zullen worden weergegeven vanuit een onderwijskundig (inhoudelijk) perspectief en vanuit een organisatorisch / bedrijfskundig perspectief.

Onderwijskundig perspectief

1. **Ontwikkel een doorlopende leerlijn onderzoek & innovatie**
    a. Redeneer hierbij niet vanuit de inhoud maar vanuit de gewenste learning outcome (in relatie tot de vraag vanuit het werkveld); begin met ontwerpen vanuit wat studenten na 4 jaar moeten kunnen en redeneer dan terug. Ontwerp de doorlopende leerlijn onderzoek zonder rekening te houden met wat er op dit moment binnen ISBS aan onderzoeksonderwijs, doorlopende leerlijnen en OWE's aanwezig is.
    b. Hou, als het gaat om het creëren van een onderwijsomgeving waar geïnnoveerd en geleerd kan worden, rekening met de 11 principes van Verdonschot en Keurstens (2009).
    c. Hou hierbij in dit stadium GEEN rekening met het bestaande en/of gewenste contract- en maatschappelijk gearrangeerd onderzoek dat door de expertiseteams wordt uitgevoerd.
    d. Sluit aan bij de conclusies van dit onderzoek:
        i. Richt je op alle drie de aspecten van onderzoekend vermogen.
        ii. Zorg ervoor dat de context van het beroep centraal staat in het onderzoeksonderwijs. Maak hierbij gebruik van de visie van Daan Andriessen, beschreven in zijn openbare les van 10 april 2014.
        iii. Werk aan het analytisch vermogen van studenten, hun creativiteit en hun ondernemerschap.
        iv. Werk vanuit een vernieuwd 'onderzoeksparadigma' waarbij onderzoek niet als doel op zich maar als middel wordt gezien.
    e. Beschrijf hoofd- en nevendoelen per semester. Hou hierbij rekening met het feit dat van een SGM'er op het gebied van onderzoek wat meer diepgang mag worden verwacht dan van een ALO'er of SBE'er.
    f. Beleg en integreer dit in het bestaande reguliere onderwijs. Maak hierbij gebruik van de visie van Andriessen (2014). Probeer te voorkomen dat er specifieke OWE's zijn die zich alleen richten op onderzoek (zoals het huidige OSB1 en OSB2).

2. **Beschrijf de onderzoekslijnen van de expertiseteams.**
    a. Hou hierbij geen rekening met de doorlopende leerlijn onderzoek maar ga uit van eigen kracht en optimale valorisatie. Zorg hierbij, voor wat betreft de thematiek, ook voor afstemming met andere hbo instellingen.
    b. Breng in kaart welke (state of the art) onderzoeksresultaten worden gegenereerd (of bekend zijn) die ook interessant zijn voor het onderwijs en daar kunnen worden ingebracht.
    c. Beschrijf op welke wijze studenten ingezet kunnen worden om data te genereren voor de onderzoeksprogramma's.
    d. Beschrijf aan welke onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen het onderzoek binnen de onderzoekslijnen een bijdrage aan kan leveren.

3. **Creëer synergie en overlap tussen de nieuw ontwikkelde doorlopende leerlijn onderzoek en de bestaande onderzoekslijnen en scherp deze op basis daarvan aan.**
    a. Hou hierbij rekening met de impliciete opvattingen en de twee aanwezige stromingen en meervoudige belangen.
    b. Kijk naar synergie en win-win. Bijvoorbeeld door studenten in te zetten voor observaties wanneer het leren observeren in het les reguliere lesprogramma zit of door het gericht inzetten van resultaten uit onderzoek.

Organisatorisch perspectief

4. **Anders beleggen van de taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden**

Op dit moment is de organisatiestructuur zo ingericht dat de curriculum-verantwoordelijkheid feitelijk belegd is bij het ISBS managementteam (de opleidingen zelf kennen op dit moment geen eigen curriculumcommissie). Daarnaast is de kwaliteit van onderwijs en toetsing belegd bij twee verschillende commissies. Kwaliteit van onderzoek is niet belegd. Er wordt geen expliciet onderscheid gemaakt tussen het contract- en maatschappelijk georiënteerd onderzoek en het onderzoeksonderwijs van de opleidingen. Om de eerste drie (onderwijskundige) aanbevelingen ook op termijn te kunnen borgen is het van belang bepaalde taken, verantwoordelijkheden en bevoegdheden anders te beleggen.

<u>Curriculum commissie opleiding</u>
Benoem per opleiding een curriculumcommissie die, redenerend vanuit het eigen beroeps- en opleidingsprofiel en in samenspraak met de werkveldcommissie, het curriculum vormgeeft. Zorg ervoor dat in deze commissie de verantwoordelijke bloktrekkers van de verschillende onderwijseenheden vanuit de onderwijs- EN vanuit de expertiseteams zitting hebben. Gezamenlijk zijn zij verantwoordelijk voor het curriculum van de betreffende opleiding over de gehele vier jaar van de bachelor, dus <u>inclusief het onderzoeksonderwijs</u>. Mandateer deze commissie voor het nemen van niet-opleidingsoverstijgende besluiten rondom het curriculum. Opleidingsoverstijgende curriculumzaken leggen zij voor aan het managementteam dat hier uiteindelijk over beslist. Invoering van een curriculumcommissie per opleiding zorgt ervoor dat de inhoud van het curriculum 'teruggaat' van het management naar de professionals en dat door de samenstelling daarvan vanuit een breder perspectief (onderzoek doen, resultaten

toepassen en ontwikkelen kritische- en nieuwsgierige houding) naar de onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen kan worden gekeken.

Commissie Onderzoek ISBS
Benoem een commissie onderzoek die het managementteam gevraagd en ongevraagd op instituutsniveau adviseert over de kwaliteit van het contractonderzoek, de borging daarvan, het onderzoeksprogramma en de toekomstige richting van het contract- en maatschappelijk georiënteerd onderzoek, inclusief de valorisatie daarvan.

Commissie Onderwijs ISBS
Benoem een commissie onderwijs die het managementteam gevraagd en ongevraagd op instituutsniveau adviseert over de kwaliteit en ontwikkeling van het ISBS onderwijscurriculum (inclusief het onderzoeksonderwijs). Deze commissie behoeft veel inhoudelijke en onderwijskundige expertise en zal nauw moeten samenwerken met de curriculumcommissies van de opleidingen. Breng hier in ieder geval de huidige twee commissies kwaliteit en toetsing in onder.

Linking pin
Zorg voor overlap tussen leden van beide commissies om de synergie en win-win tussen het contract- en maatschappelijk georiënteerd onderzoek en het onderzoeksonderwijs (doorlopende leerlijn onderzoek) te optimaliseren.

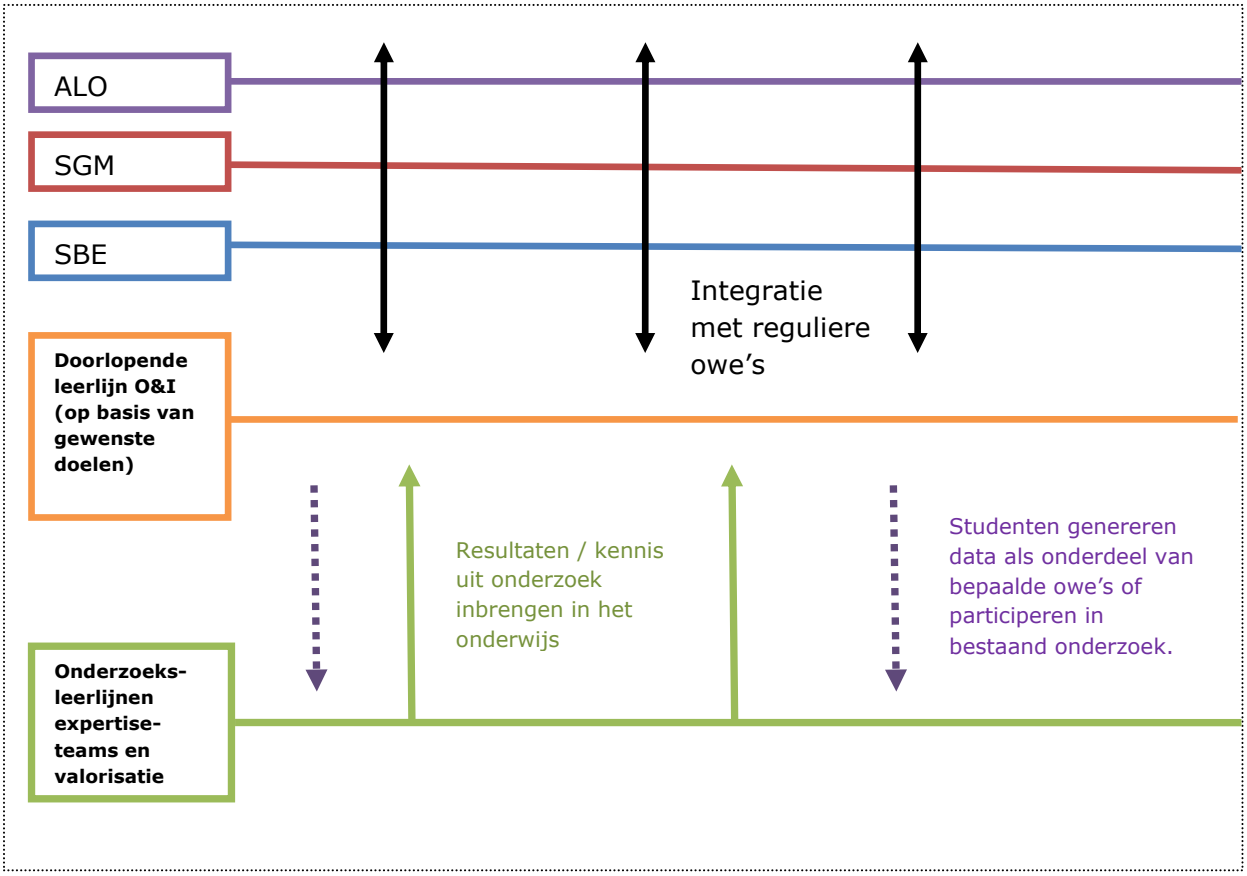
5. **Professionaliseer de docent-onderzoekers maar ook de docenten**
    a. Zorg ervoor dat docent-onderzoekers zich interesseren en daadwerkelijk verdiepen in één of meer van de drie opleidingen zodat ze beter in staat zullen zijn het onderzoek in de juiste beroepscontext te plaatsen. Zorg ervoor dat ieder expertiseteam op deze wijze alle drie de opleidingen kan bedienen.
    b. Zet de juiste mensen op de juiste taken. Docenten in het onderwijs van de eerste 2,5 jaar, docent-onderzoekers in het onderwijs van de laatste 1,5 jaar en onderzoekers op het contract- en maatschappelijk georiënteerd onderzoek.
    c. Professionaliseer ook docenten op het gebied van onderzoeksvaardigheden omdat zij in de eerste 2,5 jaar hier ook een bijdrage aan zullen moeten leveren.

In figuur 6.1 is schematisch weergegeven hoe de organisatie van het onderzoeks-onderwijs er uit zou kunnen zien:

1. Er is een doorlopende leerlijn O&I (onderzoek & innovatie) die, gebaseerd op de visie van Andriessen (en bij voorkeur Verdonschot en Keurstens), zich uitspreid over de 4 jaren van de bachelor van de drie opleidingen en invulling geeft aan de gewenste onderzoeksgerelateerde onderwijsdoelen. Deze doorlopende leerlijn is inhoudelijk verweven met het bestaande / reguliere onderwijs. Er bestaan geen onderwijseenheden die zich alleen op onderzoek richten en er is geen directe koppeling met de onderzoekslijnen van de expertiseteams. Zowel docenten als docent-onderzoekers spelen hier een rol in de uitvoering.
2. Er zijn onderzoekslijnen waarin door de expertiseteams onderzoek gedaan wordt in het kader van contractonderzoek en/of maatschappelijk georiënteerd onderzoek. Dit onderzoek wordt primair gedaan door ervaren onderzoekers, en

indien mogelijk ook met ondersteuning van studenten, docent-onderzoekers en docenten. Deze onderzoekslijnen staan los van het onderzoeksonderwijs.

3. De resultaten vanuit het onderzoek binnen de onderzoekslijnen, vloeien bij voorkeur structureel terug in het onderzoeksonderwijs. Hiermee draagt het onderzoek bij aan een state-of-the-art onderwijscurriculum.
4. Studenten kunnen in het kader van het onderwijsprogramma (deels) en onder begeleiding participeren in het onderzoek. Het curriculum is hierin leidend en niet het onderzoeksprogramma of de onderzoeksdoelstelling.



Figuur 6.1 *Mogelijke organisatie onderzoeksonderwijs ISBS*