

SYSTEMATISCH ÉN FLEXIBEL

Methodiekontwikkeling in het spanningsveld tussen evaluatie en beleid

Prof. dr. L.W.C. Tavecchio

Lector Vraaggerichte methodiekontwikkeling en onderzoek
Hogeschool van Amsterdam

Openbare les
uitgesproken op 3 december 2008
Hogeschool van Amsterdam

If we are to be truly scientific, we must reestablish the qualitative grounding of the quantitative. (Donald T. Campbell, 1974, p. 30)

When quantitative-experimental research is detached from its qualitative grounding, the result is an “unhealthy division of labor”. (ibid., p. 13)

*Geachte leden van het College van Bestuur,
Zeer gewaardeerde toehoorders,*

Docenten en studenten van het Praktijk- en Onderzoekscentrum 'De Karthuiser' houden zich bezig met maatschappelijke, culturele en sociaal-pedagogische vraagstukken, vooral uit de sector zorg, welzijn en cultuur in Amsterdam en omstreken. Het kan daarbij om van alles gaan: van jeugdprojecten tot schuldsanering. Goed onderzoek hoort aan de basis van de aanpak van dit soort vraagstukken te liggen. In Nederland is men, wat de aanpak van maatschappelijke problemen betreft, niet zo onderzoekminded. Liever vindt men het wiel opnieuw uit. Een voorbeeld is het buurtproject waarbij vaders worden ingeschakeld om lastige jongeren in het gareel te krijgen. Veel grote steden kennen dergelijke projecten, maar van informatie-uitwisseling of bestudering van buitenlandse ervaringen op dat gebied was aanvankelijk nauwelijks sprake. Gelukkig is dat inmiddels verbeterd. Ik wil onderzoeken hoe informatie-uitwisseling over maatschappelijke kwesties (liefst sneller) tot stand kan komen en hoe je die kunt optimaliseren. Elders opgedane kennis is hiervoor goed te gebruiken, mits je die ontdoet van haar specifieke aard en context. Onderzoek is van een niet te onderschatten waarde. De Karthuiser werkt aan de acceptatie van dit onderzoeksbelang. Mijn taak daarbij bestaat uit – populair gezegd – de bevordering van onderzoek en de bewaking van de onderzoeks-kwaliteit in het algemeen. Maar waaruit dat onderzoek in het hbo dan precies moet bestaan, daarover lijken we het voorlopig nog niet eens te zijn. Daar zal ik zometeen nader op ingaan, maar verwacht er niet te veel van: het is niet meer dan een rondleiding langs het topje van de ijsberg. U verwacht in deze openbare les natuurlijk ook het nodige te vernemen over methodiekontwikkeling; dat thema komt daarna aan de orde. Dat gaat overigens hand in hand met een exposé over vijf hoofdvormen van evaluatie – een voor de professionele praktijk uiterst relevant type onderzoek, waarin het thema methodiekontwikkeling heel goed kan worden ondergebracht. Belangrijk is ook het onderzoek naar wat de oplossing van een probleem in de weg kan staan. Ik ben een voorstander van het tijdig en systematisch in kaart

brengen van de belemmerende en bevorderende factoren die daarbij een rol spelen. Ik geef daarvan een voorbeeld, gebaseerd op recent door De Karthuizer uitgevoerd onderzoek en hoop in een tweede voorbeeld duidelijk te maken waarom actieonderzoek bijzonder geschikt is voor de ontwikkeling van een interventie of methodiek in het kader van participerende evaluatie. Natuurlijk kan ook ik me niet onttrekken aan de aanhoudende discussie over *evidence-based practice*. Nadat ik daar mijn licht (althans dat hoop ik) over heb laten schijnen, zal ik deze les afronden met de presentatie van het lectoraatprogramma voor de komende jaren, zoals mij dat voor ogen staat. Maar zoals gezegd begin ik met de discussie over ‘onderzoek in het hbo’.

INLEIDENDE SCHERMUTSELINGEN: OP ZOEK NAAR EEN (NIEUWE) NICHE IN HET ONDERZOEKSVELD

Onderzoek in het hbo: waar hebben we het eigenlijk over?

De Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) had een aantal jaren geleden het volgende te melden over onderzoek in het hbo: 'de onderzoeksfunctie van de hogescholen dient bij te dragen aan de ontwikkeling van de beroepspraktijk (...) enerzijds door het afleveren van geschoold personeel, getraind in ontwerp- en ontwikkelactiviteiten en anderzijds door het helpen oplossen van concrete problemen uit de beroepspraktijk' (AWT, 2005). Het Brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek (BKO; 2007) heeft betrekking op de onderzoeksfunctie van de hogescholen. De vereniging van hogescholen hanteert voor het onderzoek dat wordt verricht aan hogescholen de verzamelnaam 'praktijkgericht onderzoek'. Hierbij wordt uitgegaan van de onderstaande open omschrijving waarin rekening is gehouden met de diversiteit aan onderzoekspraktijken, zoals die te vinden zijn bij hogescholen.

Praktijkgericht onderzoek

1. Het onderzoek aan hogescholen is geworteld in de beroepspraktijk. De vraagstellingen van het onderzoek dat door hogescholen wordt verricht, worden ingegeven door de professionele praktijk (*real life*-situaties), in zowel profit- als non-profitsectoren. Het onderzoek genereert vervolgens kennis, inzichten en producten die bijdragen aan het oplossen van de problemen in de beroepspraktijk en/of aan de ontwikkeling van deze beroepspraktijk.
2. Het onderzoek aan hogescholen is praktijkgestuurd en richt zich daarbij ook op strategische vragen en de langere termijn. Het onderzoeksobject of de onderzoeksvraag staat centraal, zonder dat er op voorhand wordt gekozen voor een specifieke disciplinaire of methodologische benadering. De aanpak is vaak multi- en/of transdisciplinair.
3. Het onderzoek aan hogescholen wordt vormgegeven binnen een scala van organisatorische verbanden, waaronder lectoraten en onderzoekcentra. Deze delen kennis en inzichten met bedrijven en instellingen, voeren praktijkgericht onderzoek uit en ontwikkelen, meestal in coproductie met externe partijen, nieuwe kennis, inzichten en producten.
4. Het onderzoek aan de hogescholen is methodologisch verantwoord en daarnaast sterk gebonden aan de toepassingscontext. Dit betekent dat bij

beoordeling van het onderzoek zowel wetenschappelijke criteria alsook criteria uit de context (beroepspraktijk) een rol spelen. De gegenereerde kennis en inzichten moeten niet alleen geldig en betrouwbaar zijn, maar ook maatschappelijk robuust.

5. Het onderzoek aan hogescholen kent een sterke verbinding met de andere activiteiten van het hoger beroepsonderwijs. Dit betreft allereerst de verbinding met het onderwijs. Docenten maken deel uit van de lectoraten en onderzoekcentra. Via stages, opdrachten en leeronderzoek zijn studenten actief betrokken bij het onderzoek. Het onderzoek heeft een vernieuwende werking op het curriculum en draagt bij tot verdere professionalisering van de staf. Daarnaast bestaat er een directe verbinding met consultancyactiviteiten van de instellingen.
6. Het onderzoek aan hogescholen, de kenniscreatie en de kenniscirculatie vinden plaats binnen (duurzame) netwerken met externe partijen. Kennis en inzichten worden via uiteenlopende kanalen aan de diverse doelgroepen overgebracht: via wetenschappelijke publicaties, via bijdragen aan professionele bladen, via voordrachten en presentaties en via uiteenlopende media zoals internet, kranten, radio en tv.
7. Het onderzoek aan hogescholen is gevarieerd. Het type praktijkgericht onderzoek dat wordt verricht, de wijze waarop kennis en inzichten worden gedocumenteerd en gedeeld, het soort producten dat dit oplevert, en de vormgeving van de netwerken zijn afgestemd op wat in de verschillende sectoren van de beroepspraktijk adequaat is.

Volgens De Groene en Steyaert (2002) zou het hbo zich bevinden ‘in de hoek van het eenvoudiger en probleemgedreven onderzoek’ (tegenover het ‘complexe en interesse gestuurde onderzoek’ in het wo). En verder: ‘het verschil ligt voornamelijk in de inhoudelijke complexiteit van de onderzoeksvraag’ (en niet zozeer in het onderscheid ‘fundamenteel’ versus ‘toegepast’ onderzoek).

Van Weert en Andriessen (2005) zijn heel wat stelliger in hun uitspraken over de positie van fundamenteel onderzoek in de context van het hbo. Met een ondertoon van dogmatisme beweren ze: ‘daarvoor is geen plaats’. Die uitspraak is te vinden in de opsomming van een aantal *eisen* waaraan onderzoek in het hbo zou moeten voldoen. Ik geef hier het volledige lijstje (de cursiveringen zijn van mij, LT):

- het moet een bijdrage leveren aan innovatie van producten, processen en diensten waarvan de cyclustijd 0-2 jaar bedraagt. *Voor langlopend onderzoek is dus geen tijd.*
- Het onderzoek moet starten met een vraag uit de praktijk. Niet de nieuwsgierigheid van de onderzoeker maar de situaties in de praktijk bepalen de onderzoeksagenda. *Voor fundamenteel onderzoek is dus geen plaats.*
- Onderzoek moet een directe bijdrage leveren aan het oplossen van problemen in de praktijk. Het moet niet (alleen) verklaren, maar ook verbeteren. Verbeteren betekent in de meeste gevallen het veranderen van situaties waarin mensen een rol spelen. Onderzoeken is dus veelal interveniëren. *Aan puur beschrijvend en verklarend onderzoek is dus geen behoefte.*
- Het onderzoek moet nieuwe kennis genereren die overdraagbaar is, kennis die houvast kan geven in onzekere, turbulente situaties. Verbeteren alleen is niet genoeg. Door te reflecteren op de wijze van verbeteren, moet prescriptieve kennis gegenereerd worden waarmee anderen (ondernemers, studenten) in vergelijkbare situaties vergelijkbare problemen de baas kunnen. De kennis moet dus in zekere mate generaliseerbaar zijn. Platte beschrijvingen van individuele gevallen zijn dus onvoldoende.
- Het onderzoek moet systematisch plaatsvinden op basis van een geaccepteerde methodologie waardoor de gevolgde werkwijze verifieerbaar is. Uit de losse pols adviseren is dus beneden de maat.
- De kennis die gegenereerd wordt moet openbaar zijn, zodat deze gebruikt kan worden in het onderwijs en in de praktijk. Vertrouwelijke rapporten dragen weinig bij.
- De resultaten moeten beschikbaar zijn in een taal die de praktijk begrijpt. Op moeilijke theoretische verhandelingen zit de praktijk niet te wachten.

Van Weert en Andriessen steken met het bovenstaande ‘eisenpakket’ flink hun nek uit, en het antwoord op de door henzelf gestelde vraag ‘bestaat er een manier van onderzoeken die aan al deze eisen voldoet?’ luidt, zoals u ongetwijfeld weet, ‘ja, ontwerpgericht onderzoek’ (zie ook Andriessen & Van Weert, 2006). Aan het eind van hun betoog (p. 16) stellen de auteurs: ‘Ontwerpgericht onderzoek past goed bij het praktische karakter van het HBO en voegt daar het reflectieve van academisch onderzoek aan toe. Door op deze manier praktisch relevant onderzoek te doen van wetenschappelijke kwaliteit kan het HBO helpen de kennisparadox te doorbreken. Niet door zich te richten op toegepast onderzoek (laten we die term niet langer hanteren, want die verwijst

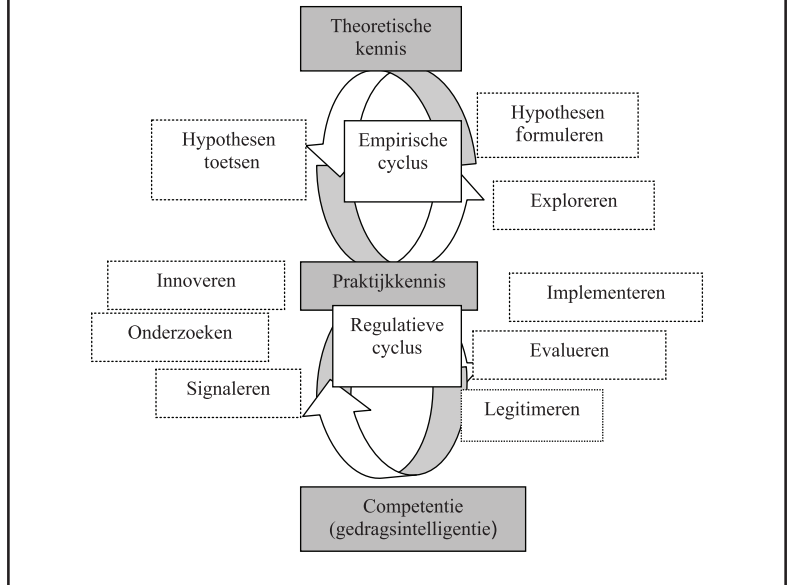
direct naar het lineaire innovatiemodel) maar door praktijkgericht onderzoek te doen volgens de ontwerpbenadering en zo *non-lineair* te innoveren (...).’ En, ten slotte: ‘Het verrichten van ontwerpgericht onderzoek van hoge kwaliteit is dé uitdaging voor lectoren in het HBO.’ U begrijpt, ik voelde me natuurlijk meteen aangesproken.

Over het soort onderzoek dat idealiter in en door de HvA zou moeten worden uitgevoerd, wordt ook in het *Instellingsplan UvA-HvA 2007-2010* nog iets gezegd: ‘Onderzoek in het hbo betreft onderzoek op basis van een concrete vraag- of probleemstelling in het werkveld. Het onderzoeken van *praktijkgerichte problemen* (?; cursivering en vraagteken van mij, LT) is gebaseerd op theorie en methodologie; het doel is het vinden van oplossingen voor knelpunten of het zoeken naar innovaties in het werkveld om op basis daarvan meer kennis te ontwikkelen’ (Leren Excelleren, 2007: 40). Toegegeven, veel is het niet (en er bestaan stellig duidelijker teksten), maar het komt ongetwijfeld uit een goed hart.

Uit het voorgaande mag duidelijk zijn geworden dat over onderzoek in het hbo en de verhouding met ‘wetenschappelijk onderzoek’ de laatste jaren veel is gediscussieerd. Deze – ik ben geneigd te zeggen ‘academische’ discussie, of is dat vloeken in de kerk? – zal ongetwijfeld nog heel lang doorgaan en het zal naar verwachting nóg langer duren voordat we het erover eens zijn wat er nu precies bedoeld wordt met de term ‘hbo-onderzoek’.¹

In de hbo-opleiding *Master Social Work*, in het kader waarvan ik het genoeg heb af en toe college te geven, is – in ieder geval op papier – een creatieve oplossing bedacht voor de combinatie van ‘fundamenteel’ en ‘praktijkgericht’ onderzoek (zie onderstaande figuur). Het zou te ver gaan om te beweren dat de Heilige Graal nu eindelijk gevonden is, hoewel de figuur op zich wel iets weg heeft van het Ei van Columbus, maar ik wil u de weg naar kennisontwikkeling die de Amsterdamse Masterstudenten bewandelen niet onthouden. Het is een mijns inziens geslaagde poging om twee klassieke onderzoekscycli, de fundamentele en de regulatieve (praktijkgerichte), met elkaar te verbinden. De tekst onder de figuur spreekt verder voor zich.

Systematische kennisontwikkeling en de stappen die de Masterstudent daarbij doorloopt



Figuur 1: Kennisontwikkeling door de Professional Master Social Work (uit: 'Handleiding Master Thesis HBO Master Social Work', 2008: 6)

Bovenstaand model onderscheidt de wetenschappelijke kennisontwikkeling van de ontwikkeling van praktijkkennis. In het praktijkonderzoek van de professional Master is de regulatieve cyclus uitgangspunt voor de ontwikkeling van praktijkkennis en theoretische kennis. In het wetenschappelijk praktijkonderzoek is de empirische cyclus uitgangspunt en gaat het in de eerste plaats om het toetsen (bijvoorbeeld *evidence-based* maken) van praktijkkennis en theoretische kennis. Beide cycli zijn onderscheiden, maar tevens verbonden: de regulatieve cyclus, waarbinnen de professional master onderzoek vormgeeft, kan namelijk overgaan in de empirische cyclus. Dit gebeurt wanneer de master Social Work praktijkkennis nader onderzoekt en op grond daarvan hypothesen formuleert die hij vervolgens toetst. Zo kunnen in de praktijk ontwikkelde handelingsmodellen theoretisch en/of statistisch worden onderbouwd. Anderzijds kan de Master of Science gerichte aanbevelingen doen om praktijkkennis te implementeren zodat het leidt tot meer competentie (empirische cyclus gaat over in de regulatieve cyclus).

Mijn wellicht wat luchtige, maar daarom niet minder gemeende, benadering van hét 'hbo-onderzoek' (dat, vrij naar Máxima, prinses van Oranje, 'niet bestaat') laat onverlet dat er mijns inziens soms best verstandige dingen worden gezegd. Met een aantal van die verstandige uitspraken wil ik de inleidende schermutselingen over onderzoek in het hbo beëindigen. Ik doel op de verhelderende visie van de Franse wetenschapsfilosoof Bruno Latour, die nu alweer

tien jaar geleden – in 1998 – schreef over een zich voltrekkende verschuiving van *science* naar *research*: ‘In the last century and a half, scientific development has been breathtaking, but the understanding of this progress has dramatically changed. It is characterized by the transition from the culture of “science” to the culture of “research”. Science is certainty; research is uncertainty. Science is supposed to be cold, straight, and detached; research is warm, involving, and risky. Science puts an end to the vagaries of human disputes; research creates controversies. Science produces objectivity by escaping as much as possible from the shackles of ideology, passions, and emotions; research feeds on all of those to render objects of inquiry familiar. There is a philosophy of science, but unfortunately there is no philosophy of research. There are many representations and clichés for grasping science and its myths; yet very little has been done to illuminate research.’

What's in a name: (vooralsnog) toch maar 'praktijkgericht onderzoek'

Om pragmatische redenen geef ik in het kader van deze openbare les verder de voorkeur aan de term ‘praktijkgericht onderzoek’, omdat het de meest algemene en neutrale term is om het type onderzoek waarover ik het wil hebben, mee aan te duiden: onderzoek dat gebaseerd is op vragen die in de (beroeps) praktijk aan de orde zijn. Het resultaat van dat onderzoek is altijd een antwoord waarmee men in de (beroeps)praktijk, liefst direct of op relatief korte termijn, iets kan. Dat het onderzoek vervolgens vele verschillende vormen kan aannemen en op veel verschillende manieren kan worden uitgevoerd, afhankelijk van de opgeworpen vraag en probleemstelling, is evident.

Al sinds vele jaren voeren studenten binnen de sociaal-agogische opleidingen in hun afstudeerjaar onderzoek uit op verzoek van externe partijen. Bij dergelijk praktijkgericht onderzoek dat wordt uitgevoerd als ‘externe opdracht’ gaat het altijd om een ‘glijdende schaal’ van onderzoek naar ‘product’, waarbij het ‘product’ van alles kan zijn: van een onderzoeksrapport met aanbevelingen, via een methodiekbeschrijving tot de organisatie van een evenement of het uitvoeren van een cursus. Aan het product gaat altijd onderzoek vooraf. Soms bestaat het grootste deel van de opdracht uit onderzoek, soms uit een klein vooronderzoek waarbij het meeste werk gaat zitten in de organisatie en uitvoering van een evenement. Het praktijkgerichte onderzoek dat hier wordt bedoeld, moet antwoord(en) opleveren op een vraag of probleem uit de (beroeps)praktijk, dus aanwijzingen voor het handelen van professionals in die beroepspraktijk. De bedoeling is natuurlijk dat het professionele handelen daardoor verbetert. Dat

handelen heeft veelal betrekking op de manier waarop de professionals hun werk doen: verbetering van het methodisch handelen of methodiekontwikkeling. Soms gaat het (ook) om de wijze waarop organisaties het werk anders kunnen inrichten (organisatieontwikkeling), of om voorstellen om het werk op andere zaken te richten en dus om andere doelen te stellen (beleidsontwikkeling). Vaak gaat het ook om een combinatie van deze verschillende aspecten. We spreken dan wel over ‘beroepsinnovatie’ en ‘kwaliteitsverbetering’ (Van Vliet, 2007: 2-3).

Uiteindelijk is praktijkgericht onderzoek dus altijd gericht op het ontwerpen van interventies (ingrepen tot verandering, methodieken, maatregelen, oplossingsstrategieën) en op het evalueren van (de juiste werking van) interventies. Daarbij wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen – in klassieke termen – tussentijdse of procesevaluatie en eind- of productevaluatie. Bij procesevaluatie (soms ook aangeduid met de term ‘formatieve evaluatie’) gaat het om onderzoek *tijdens* de interventie. Dit maakt het mogelijk eventuele storende factoren en andere problemen op het spoor te komen en de interventie tussentijds bij te sturen. Bij de eindevaluatie (ook wel aangeduid als ‘productevaluatie’ of ‘summatieve evaluatie’) is de vraag wat er nu uiteindelijk veranderd is: is de gewenste situatie bereikt en, zo ja, kan dat (al dan niet volledig) worden toegeschreven aan de genomen maatregelen? (Swanborn, 2006: 28-29). Terecht stelt Swanborn dat het de voorkeur verdient als in een vooronderzoek de werking van de interventie of de ontworpen methodiek eerst op kleine schaal wordt uitgetoetst.

Ik sluit me aan bij de visie van het Nederlands Jeugd Instituut (i.c. Van Yperen, 2008) dat interventies, die aan het eind van de vorige paragraaf al ter sprake kwamen, worden gekenmerkt door een methodiek: *een werkwijze die verloopt volgens een bepaalde systematiek en die daardoor inzichtelijk en overdraagbaar is*. Naast de methodiek zijn ook doel, doelgroep en inbedding in het stelsel van interventies kenmerkend. Het ontwikkelen van een werkwijze, de afbakening van doel en doelgroep, en het onderzoek naar effecten en bruikbaarheid worden vaak aangeduid met de verzamelnaam ‘methodiekontwikkeling’. Terecht wijst Van Yperen erop dat niet elke interventie een methodiek is. Soms is er sprake van een werkwijze die weinig expliciet en systematisch is. Maar om het predikaat ‘in theorie effectief’ te verwerven – een van de door het Nji gehanteerde criteria voor opname in de databank ‘effectieve interventies’ –, moet een interventie in ieder geval beschikken over een goed beschreven methodiek. Hoewel met de termen ‘methodiek’ en ‘interventie’ dus strikt genomen niet hetzelfde wordt aangeduid, geldt bij interventies die effectief of (alleen) in theorie effectief zijn dat de overlap groot is.

Er bestaan twee manieren van methodiekontwikkeling. De eerste vindt plaats in de praktijk, waarbij ervaringen worden opgetekend en voor anderen inzichtelijk en navolgbaar gemaakt. Dit heet ook wel de inductieve of *bottom-up* werkwijze. De tweede manier gaat uit van een theorie, bijvoorbeeld de sociaal-lernen-theorie, waaruit een handelwijze voor de praktijk wordt afgeleid. Dit heet ook wel de deductieve of *top-down* werkwijze. Bij de ontwikkeling van methodieken worden doorgaans zowel theorie als praktijkervaring benut om een interventie te onderbouwen. Van Yperen wijst daarnaast op de volgende aandachtspunten:

- *Doel van de methodiek*
Het moet in de eerste plaats duidelijk zijn wat met de methodiek wordt beoogd. Bijvoorbeeld: de methodiek heeft als doel het aantal uithuiszettingen van mensen met een huurachterstand te verminderen.
- *Afbakening doelgroep en domein*
Daarnaast moet aangegeven worden voor welk risico of probleem en voor welke doelgroep de methodiek bestemd is. Daarbij is het gebruikelijk de indicaties voor toepassing te vermelden: nadere informatie over de doelgroep wat betreft de situatie of het tijdstip dat de interventie (het meest) passend is. Minder gebruikelijk maar wel van belang is om bij de afbake-

ning tevens aan te geven welke omvang de doelgroep ongeveer heeft, hoe groot de behoefte aan het toepassen van de methodiek globaal is en hoe de methodiek de doelgroep bereikt.

– *Werkwijze*

Een methodiek bevat verder een beschrijving van de werkwijze. Daarmee wordt duidelijk welke acties ondernomen moeten worden om het doel te bereiken. Vaak bestaat deze beschrijving uit een uiteenzetting van de ‘middelen’ die worden ingezet, bijvoorbeeld maatschappelijke dienstverleners, (vertegenwoordigers van) woningcorporaties of deelraadsleden van het betrokken (Amsterdamse) stadsdeel. Ook bevat de beschrijving meestal een stappenplan: in welke volgorde en met welke frequentie, duur en intensiteit vinden de activiteiten plaats? Gewoonlijk gaat bij methodiekontwikkeling de meeste aandacht uit naar de beschrijving van de ‘middelen’ en het stappenplan.

– *Onderbouwing*: waarom zou dit werken?

De methodiek is meer dan alleen een spoorboekje omdat hiermee ook duidelijk wordt waarom is gekozen voor de beschreven activiteiten om het doel te bereiken. Drie soorten argumenten spelen daarbij een rol: theoretische argumenten, argumenten ontleend aan empirisch onderzoek en praktijkervaring en natuurlijk vaak ook economische argumenten. Terecht merkt Van Yperen op dat in de praktijk veel interventies worden uitgevoerd zonder goede onderbouwing. Methodiekontwikkeling moet ertoe bijdragen dat dit verbetert; onderbouwing onderscheidt het professionele handelen van het handelen van de leek. Andere aandachtspunten die Van Yperen noemt zijn de *positie ten opzichte van andere methodieken* (wat hebben ze gemeenschappelijk met andere methodieken; wat is het bestaansrecht van een nieuwe methodiek naast andere werkwijzen) en het bestaan van een *kwaliteitsstelsel* (o.a. controle op de juiste toepassing van de methodiek; bestaat er een training voor het toepassen van de methodiek en wie mag die geven?).

Een bruikbaar kader voor methodiekontwikkeling: de evaluatietypologie van John Owen

Het historisch verankerde onderscheid tussen formatieve en summatieve evaluatie als de twee hoofdvormen van evaluatieonderzoek is weliswaar nog steeds bruikbaar, maar de nadere differentiatie die Owen (2007: 40-54) aanbrengt in de vorm van vijf categorieën of hoofdvormen biedt aanmerkelijk meer mogelijkheden tot een subtiele en flexibele afstemming tussen vraagstel-

ling, stadium waarin de interventie/methodiek zich bevindt en het (daarbij best passende) type evaluatie. Owen bespreekt deze vormen in termen van beleidsvraagstukken en in het kader daarvan te ontwikkelen programma's en programmatische activiteiten. De term 'programma' heb ik vervangen door 'methodiek'. In overeenstemming met Van Yperen (2008) gebruik ik daarnaast regelmatig de term 'interventie/methodiek' vanuit de overweging dat waar methodiek staat meestal ook interventie kan worden ingevuld. De door Owen beschreven vijf hoofdvormen zijn Proactieve Evaluatie, Verhelderende (*clarificative*) Evaluatie, Interactieve Evaluatie, Monitorende Evaluatie en Impact Evaluatie. De basisprincipes van elk type evaluatie omvatten steeds de volgende aspecten:

- Doel en oriëntatie van de evaluatie
- Typerende kwesties/vragen die passen bij doel en oriëntatie
- Belangrijke benaderingen vanuit een sociaal-wetenschappelijk of management perspectief

De vijf typen evaluatie zijn niet noodzakelijkerwijze sequentieel (*wanneer* moet je iets doen), maar veeleer *situationeel* van karakter (*wat* kun je nu het beste doen) en ze verschaffen de basis voor het structureren van activiteiten. Daarnaast acht ik Owens evaluatietypologie van bijzonder belang als conceptueel kader voor methodiekontwikkeling. Op deze plaats beperk ik me tot een beschrijving op hoofdpunten van de belangrijkste kenmerken van de vijf vormen.²

1. Proactieve evaluatie

- Doel/oriëntatie: Het onderzoek begint *voordat* een methodiek is ontwikkeld. De bevindingen helpen de professional (hulpverlener, organisatie, maatschappelijk dienstverlener) bij het nemen van een beslissing over het soort interventie.
- Typerende kwesties/vragen: Is er een methodiek nodig? Wat weten we over het probleem dat met een bepaalde methodiek wordt aangepakt? Is er een *best practice* op dit terrein?
- Belangrijkste benaderingen: Behoeftedonderzoek of behoeftenanalyse; synthese van onderzoeksresultaten (*evidence-based practice*): wat is bekend uit wetenschap en relevant onderzoek; overzicht van *best practices*, creëren van standaardcriteria (*benchmark*).

2. Verhelderende (*clarificative*) evaluatie

- Doel/oriëntatie: Explicitering van de interne structuur en functioneren van een interventie. Het betreft de theorie of logica van een interventie/methodiek. Wat zijn de aannames, doelstellingen en implementatie-activiteiten die nodig zijn om de doelen te bereiken?
- Typerende kwesties/vragen: Wat zijn de beoogde uitkomsten van de interventie/methodiek en hoe is de interventie ontwikkeld om deze te realiseren? Wat is de onderliggende gedachte? Welke aspecten van de interventie/methodiek zijn ontvankelijk voor latere vormen van evaluatie (bijvoorbeeld monitorende evaluatie of impactevaluatie).
- Belangrijkste benaderingen: *Evaluability Assessment* (EA), te vertalen als het vaststellen of de methodiek (later) voldoende te evalueren is op belangrijke aspecten; belangrijke onderdelen van EA: identificeer en interview de directbetrokkenen/verantwoordelijken en beschrijf hun percepties van de methodiek/interventie: hoe kijken ze ertegen aan, waar maken ze zich druk over en (hoe sterk) verschillen ze van mening?; *Ex-ante evaluatie*: bij ex-ante evaluatieonderzoek worden de effecten van de voorgenomen interventie en van mogelijke alternatieven in kaart gebracht. Het is een soort ‘garantiestelling’ voordat werkelijk wordt overgegaan tot het inzetten van allerlei middelen ter implementatie.

3. Interactieve evaluatie

- Doel/oriëntatie: een andere term voor deze vorm van evaluatie is ‘participerende evaluatie’. Personen in de organisatie of gemeenschap die direct belang hebben bij de interventie/methodiek worden betrokken bij de evaluatie. Representatieve personen of groepen afgevaardigden beheren (mede) de agenda en de evaluator reageert daarop en speelt erop in. Deze vorm van evaluatie acht ik bijzonder relevant voor vraaggerichte methodiekontwikkeling. Ik ga hier later uitgebreider op in.
- Typerende kwesties/vragen: Wat wil men met deze interventie/methodiek bereiken? Gaat de kwaliteit van de dienstverlening erdoor op vooruit en levert deze (inderdaad) meer op? Is de opbrengst consistent (in lijn/kloppend) met de interventie/methodiek? Hoe zou de organisatie (afdeling) moeten veranderen om de interventie/methodiek effectiever te maken?
- Belangrijkste benaderingen: responsieve evaluatie (gaat in op de behoefte aan nadere informatie en verduidelijking bij de presentatie/overdracht van de methodiek, rekening houdend met het perspectief – visie, waarden – van

de betrokken partijen), *actieonderzoek*, ontwikkelende (*developmental*) evaluatie, *empowerment*-evaluatie en kwaliteitsbeoordeling (*quality review*).

4. Monitorende evaluatie

- Doel/oriëntatie: wanneer er gekozen is voor een bepaalde interventie/methodiek en deze 'loopt' (wordt uitgevoerd). Dat kan *single site* of *multisite* gebeuren, dat wil zeggen op één plek, maar ook op een aantal afdelingen (binnen een organisatie) of op verschillende locaties (vestigingen). Deze evaluatievorm is bijvoorbeeld relevant voor managers die behoefte hebben aan een indicatie van de mate van 'succes' van de interventie/methodiek of bepaalde onderdelen ervan. Ook de beslissing of de financiering van de (verdere ontwikkeling en implementatie van de) interventie/methodiek zal worden voortgezet of uitgebreid, hangt hiermee samen. De ontwikkeling van een vast (regulier) monitorsysteem kan onderdeel (gaan) uitmaken van deze vorm van evaluatie. Voorheen werd daarbij vooral gebruikgemaakt van kwantitatieve 'prestatie-indicatoren', maar de toepassing van *mixed methods* vindt geleidelijk meer ingang (zie bijvoorbeeld Rallis & Rossman, 2003).
- Typerende kwesties/vragen: Bereikt de interventie/methodiek de doelpopulatie? Voldoet de implementatie aan het beoogde standaardcriterium (*benchmark*)? Bij een *multisite*-benadering: Hoe verloopt de implementatie op verschillende afdelingen/locaties? Wordt het duurder of goedkoper? Is er een locatie die speciale aandacht vraagt met betrekking tot de productie/opbrengst/winst?
- Belangrijkste benaderingen: Componentenanalyse, dat wil zeggen systematische analyse van een component van een meeromvattende interventie/methodiek, omdat er bijvoorbeeld aanwijzingen zijn dat (juist) deze component herzien moet worden om hem (beter) te laten aansluiten bij de doelstellingen van de organisatie; overdracht/delegeren van de evaluatie van de vorderingen aan direct bij een bepaalde component betrokken eenheden/afdelingen (*devolved performance assessment*); systeemanalyse: opstellen van procedures waarmee het centrale management gemeenschappelijke evaluatiemethoden invoert die uniform kunnen worden toegepast op een systeem van instellingen (*agencies*) of interventies.

5. Impact evaluatie

- Doel/oriëntatie: bepalen van de effecten van een uitontwikkelde, vastgestelde interventie/methodiek. Het gaat erom na te gaan in welke mate en

op welk niveau de gespecificeerde doelstellingen zijn behaald of om het prestatieniveau (de 'score') vast te stellen op een reeks resultaatindicatoren, onderzoek naar bedoelde en onbedoelde uitkomsten, e.d. Als de nadruk ligt op een (definitieve) beslissing om de interventie/methodiek al dan niet te beëindigen, of al dan niet elders in te voeren, spreekt men ook wel van 'summatieve evaluatie'. Deze vorm van evaluatie (ook wel aangeduid als 'productevaluatie') werd (en wordt) nog vaak als een aparte categorie beschouwd. Naar mijn mening is het heel goed te verdedigen deze te beschouwen als een – stellig beslissende – laatste fase in het 'procesvolgend' onderzoek.

- Typerende kwesties/vragen: Is de interventie/methodiek geïmplementeerd zoals gepland? Zijn de geformuleerde doelen bereikt? Is voldaan aan de behoeften van degenen die met de interventie/methodiek zijn benaderd? Wat zijn de onbedoelde resultaten van de interventie/methodiek? Wat voor invloed hebben de verschillen in de implementatie van de interventie/methodiek op de resultaten? Was de interventie/methodiek kosteneffectief (*cost-effective*)?
- Belangrijkste benaderingen: *objectives-based evaluation*, onderzoek naar de mate waarin de gestelde doelen zijn bereikt – in feite het fundament van evaluatieonderzoek. *Needs-based evaluation*: de interventie/methodiek wordt beoordeeld naar de mate waarin de behoeften van de deelnemers zijn vervuld. *Goal-free evaluation*: dit betreft evaluatieonderzoek waarbij de feitelijke effecten (ook de neveneffecten) van een interventie/methodiek centraal staan, niet de doelstellingen van de opdrachtgever (Scriven, 1994, in Swanborn, 1999: 78). *Process-outcome studies*: onderzoek waarbij, naast de resultaten, ook wordt gekeken naar de mate van implementatie van de interventie/methodiek. Realistische evaluatie: evaluatie waarbij wordt uitgegaan van het principe dat het onmogelijk is universele of generaliseerbare oorzaken gevolguitspraken te verbinden aan welke interventie/methodiek dan ook. Het maximaal haalbare is de constatering dat een methodiek 'onder bepaalde omstandigheden voor bepaalde groepen in bepaalde omgevingen effectief is'.

BELEMMERENDE EN BEVORDERENDE FACTOREN BIJ VERANDERING EN VERNIEUWING

Zoals we hierboven hebben gezien, is een van kernvragen bij interactieve evaluatie ‘Hoe zou de organisatie/afdeling moeten veranderen om de methodiek effectiever te maken?’ Bij monitorende evaluatie luidt een van typerende vragen: ‘Hoe verloopt de implementatie op verschillende afdelingen of locaties?’ Met andere woorden, een methodiek ontwikkelen is één ding, maar zo’n vaak met veel energie, tijd en kosten ontwikkelde werkwijze ook daadwerkelijk ingevoerd en geaccepteerd te krijgen op de ‘werkvloer’ is een tweede! Fleuren, Wiefferink en Paulussen (2002: 11-12) merken daarover het volgende op: ‘Uit onderzoek en ervaring blijkt dat implementatieprocessen vaak een grillig verloop vertonen en soms zelfs stagneren of helemaal stoppen. Dit kan bijvoorbeeld gebeuren omdat het draagvlak en de interesse in de organisatie onvoldoende zijn, of omdat de acceptatie bij de medewerkers lager is dan ingeschat, of omdat er meer voorzieningen nodig zijn dan verwacht of omdat de opbrengsten van de vernieuwing niet op korte termijn zichtbaar zijn.³ En, even verderop: ‘Organisaties houden bij het implementeren van een vernieuwing vaak onvoldoende rekening met factoren die de invoering beïnvloeden. Beslissingen om een vernieuwing in te voeren zijn zodoende vaak onvoldoende doordacht en ook de gevolgen van de implementatie voor zowel de organisatie als de medewerkers worden niet van tevoren bepaald (zie ook Cozijnsen & Vrakking, 1998). (...) Gezien de hierboven genoemde voetangels en klemmen is het zinvol dat organisaties een overzicht maken van de mogelijke belemmerende en bevorderende factoren alvorens men tot implementatie overgaat. Men maakt een zogenaamde *implementatiediagnose*. Met een dergelijke diagnose in de hand kan gekeken worden welke belemmeringen er zijn en welke interventies gepleegd kunnen worden om ze op te lossen.’ Sommige factoren zijn beïnvloedbaar en andere niet of nauwelijks. Het is wel degelijk zinvol om ook de laatstgenoemde factoren in kaart te brengen. Wanneer ze onoverkomelijk (én essentieel) zijn, kan immers besloten worden af te zien van verdere interventie en/of implementatie. Fleuren c.s. wijzen op het bestaan van diagnose-instrumenten om belemmerende en bevorderende factoren in beeld te brengen, zoals de *Diagnose Innovatievermogen van Organisaties* (DIVO-instrument; Cozijnsen & Vrakking, 1998) en de *Decision Determinants Questionnaire* (DDQ; Bijl & Van den Bogaart, 1992). Voor het meten van de bereidheid van individuele werknemers om een

– al dan niet van bovenaf opgelegd – verandertraject in te gaan, is het verstandig gebruik te maken van instrumenten die vaak worden aangeduid onder de noemer *Employee Attitude Survey*. Het is van groot belang om voor het gebruik van deze instrumenten het juiste moment te kiezen, zodat de ermee verkregen informatie tijdig en met vrucht kan worden toegepast. In termen van Owens evaluatietypologie kan dat bijvoorbeeld beter in de context van proactieve, verhelderende of interactieve evaluatie dan bij monitorende of impact evaluatie. In het laatste geval loopt men immers het risico achter de feiten aan te lopen en aldus het paard achter de wagen te spannen.

Kernvragen zijn in ieder geval:

1. Welke belemmerende en bevorderende factoren spelen een rol bij de implementatie van vernieuwingen (een methodiek, een interventie, e.d.)?
2. In welke mate zijn deze factoren beïnvloedbaar? (Eventueel nader te specificeren met 'binnen de reikwijdte van dit project').

TOEPASSINGSMOGELIJKHEDEN: TWEE VOORBEELDEN

Voorbeeld 1: Analyse van belemmerende en bevorderende factoren

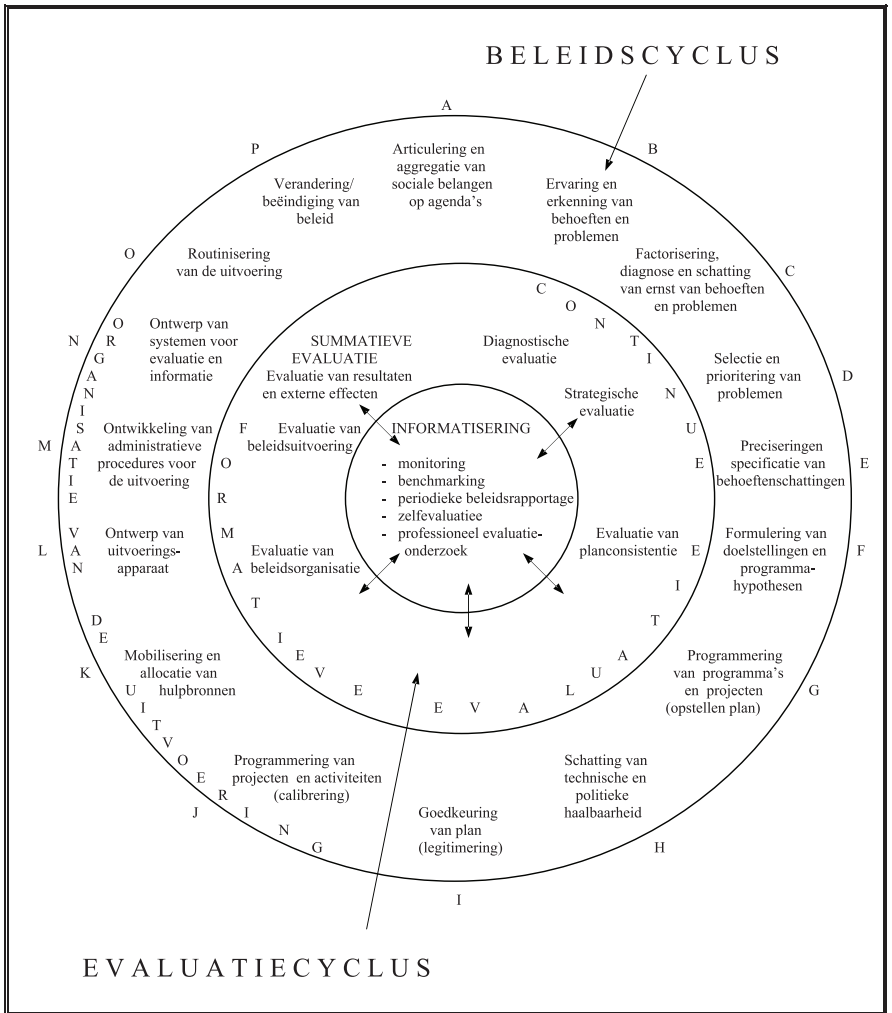
De methodiekontwikkeling die binnen dit lectoraat centraal staat, betreft vooral de sector ‘zorg, welzijn en cultuur’ in de regio Amsterdam en omstreken, waarbij uiteraard nauw wordt samengewerkt met op het betreffende terrein werkzame instellingen uit deze regio. De ontwikkeling van methodieken zal dan ook dikwijls plaatsvinden in de praktijk, waarbij ervaringen worden opgetekend en voor anderen inzichtelijk en navolgbaar worden gemaakt. Eerder heb ik dat, in navolging van Van Yperen (2008), aangeduid met de termen ‘inductieve’ of ‘*bottom-up* werkwijze’. Een typisch voorbeeld van deze werkwijze is de (verdere) ontwikkeling van ‘Eropaf’, een specifieke methodiek van *outreaching* werken ten behoeve van mensen met huurschuld, die in het kader van het RAAK-project ‘Outreaching werken bij dreigende huissuitzetting’ nader werd onderzocht. Het doel hiervan was onder meer om de methodiek beter te verankeren binnen de reguliere hulpverlening van de maatschappelijke dienstverlening (Madi) en de woningcorporaties in Amsterdam. Omdat het werken ‘achter de voordeur’ in crisissituaties extra riskant en stressvol is voor zowel de klant als de hulpverlener, werd onderzocht of door Vroegmelding (‘er eerder op afgaan’) meer rust en handelingsruimte in het hulpverleningsproces gebracht kon worden, waardoor er een grotere effectiviteit zou worden bereikt en er minder huissuitzettingen zouden hoeven plaatsvinden. Het aanpakken van maatschappelijke kwesties vraagt naast een bepaalde professionaliteit ook om het vermogen en de ruimte om regels te kunnen opreken en belemmeringen weg te nemen. Het is daarom van groot belang meer zicht te krijgen op de eisen die dat stelt aan de professionals en hun organisaties.

Binnen het RAAK-project zijn daartoe van het begin af aan twee *pilots* met betrekking tot ‘Vroegmelding’ van nabij onderzocht (in de Amsterdamse stadsdelen Centrum en Oost/Watergraafsmeer). Bij Vroegmeldingen worden mensen met een huurachterstand van twee maanden benaderd – eerst door de woningcorporatie, vervolgens door de maatschappelijke dienstverlening. In de *pilots* werd de implementatie van de methodiek gevolgd met de bedoeling gerichte feedback te geven om de invoering bij te sturen en de methodiek te verbeteren. Om een overzichtelijk beeld te kunnen geven van de factoren die de *pilot* Vroegmeldingen beïnvloeden, werd een meervoudig risicomodel samengesteld, ontleend aan Scholte (1993) en Van der Ploeg (1997: 79). Het

model is oorspronkelijk ontwikkeld om risico- en protectieve factoren ('bedreigende en beschermende invloeden') met betrekking tot het ontstaan van gedragsproblemen in kaart te brengen en wordt veel gebruikt in pedagogisch en ontwikkelingspsychologisch onderzoek. Voor de *pilot* Vroegmeldingen werden de risico- en protectieve factoren (c.q. belemmerende en bevorderende factoren) op drie verschillende niveaus weergegeven: op micro-, meso- en macroniveau. Met macroniveau wordt in deze context bedoeld op maatschappelijke en politieke ontwikkelingen, die voornamelijk plaatsvinden op nationaal, regionaal en stedelijk niveau. Het mesoniveau betreft factoren op organisatorisch gebied en richt zich op de uitvoerende en de faciliterende organisaties. In dit geval was de aandacht vooral gericht op de samenwerking tussen maatschappelijke dienstverlening en woningbouwcorporaties. Factoren op microniveau gaan over de meer individuele factoren die zich bevinden op het niveau van uitvoerders en cliënten. Voor eventuele aanpassingen van de methodiek of de implementatie zijn de beïnvloedbare risicofactoren van het grootste belang. Dit zijn factoren die een negatieve invloed hebben op de *pilot* en waaraan binnen afzienbare tijd (in dit geval binnen een jaar) door de betrokkenen bij de *pilot* iets te veranderen is. De indeling in beïnvloedbare en niet-beïnvloedbare factoren is afkomstig van Jehoel-Gijsbers (2004).

De analyse van belemmerende en bevorderende factoren in de *pilot* Vroegmeldingen bleek vruchtbaar te zijn en heeft tal van nieuwe en bruikbare inzichten opgeleverd. In rapportages over de *pilots* hebben de auteurs hun aanbevelingen grotendeels gebaseerd op de beïnvloedbare risicofactoren en de versterking van de aanwezige beschermende factoren (zie, voor een uitgebreide beschrijving van de *pilots*, Hauwert, Metzke & Sedney, 2008a, 2008b).

Overigens kwamen de onderzoekers regelmatig in aanraking met de weerbarstige werkelijkheid en de grillige dynamiek van de in gang gezette veranderingsprocessen. Dat heeft niet alleen te maken met de complexe werkelijkheid waarin veranderingen, in het spanningsveld tussen evaluatie en beleid, gerealiseerd moeten worden (zie, voor een treffende illustratie, het schema op p. 22 uit Droogleevers Fortuijn, 2003: 132), maar ook met verschillen in cultuur tussen samenwerkende organisaties (en niet zelden ook tussen afdelingen binnen dezelfde organisatie!).



Schema 1: Veranderingsprocessen in een complexe werkelijkheid: het spanningsveld tussen evaluatie en beleid (overgenomen met gewijzigde titel uit Droogleever Fortuijn, 2003: 132)

Martin (1992) heeft daar veel over geschreven. Ik sta hier kort stil bij de drie perspectieven op verandering die zij in haar boek *Cultures in Organizations* onderscheidt: ten eerste het integratieperspectief, dat uitgaat van harmonie en homogeniteit (d.w.z. een gemeenschappelijk doel; het gangbare perspectief), ten tweede het differentiatieperspectief (separatie en conflict; verschillende groepen met verschillende perspectieven) en tot slot het fragmentatieperspec-

tief (veelvormigheid en constante verandering: verschillende perspectieven al naar gelang het moment en de positie in een veranderingsproces). Waar de onderzoekers vertrokken vanuit het gangbare perspectief (het gemeenschappelijke doel), bleek de weerbarstige werkelijkheid echter veel elementen van het tweede en derde perspectief te bevatten die, grillig en onvoorspelbaar, met het veranderingsproces interfereerden. Martins visie kan mijns inziens verhelderend werken en heeft wel degelijk ook praktische betekenis. Wat dat laatste betreft, waag ik me aan een dringend advies: ga niet zonder meer uit van het integratieperspectief (*don't take it for granted*) maar stel, het liefst vóór en anders tijdens het in gang zetten van een (ingrijpend) veranderingsproces, een *task force* in die bestaat uit enthousiaste en deskundige personen die daarnaast ook nog geselecteerd zijn op hun *bereidheid tot samenwerken*. Bij zo'n werkwijze wordt in ieder geval minder aan het toeval overgelaten! Daar wil ik het, wat Martin betreft, op dit moment bij laten.

Ten slotte komen bij *outreaching* werk, behalve aspecten van methodiekontwikkeling, natuurlijk nog tal van andere zaken aan de orde die de moeite waard zijn om nader onderzocht te worden. Denk bijvoorbeeld aan principes die verband houden met de ethische kant van 'bemoeizorg'. Welke haken en ogen zitten er aan professioneel handelen dat zich 'modern paternalistisch' bemoeit met mensen die daar niet om hebben gevraagd (zie bijvoorbeeld Van der Lans, Medema & Räckers, 2003). Zulke vragen verdienen zeker aandacht, maar ze vallen buiten het bestek van een verhandeling waarin evaluatie en methodiekontwikkeling in engere zin centraal staan.

Voorbeeld 2: Interactieve evaluatie en actieonderzoek

Bovenstaand voorbeeld betrof methodiekontwikkeling in het kader van het bieden van 'bemoeizorg' aan personen die daar niet om gevraagd hadden. Mijn voorganger in dit lectoraat heeft zijn openbare les onder meer gewijd aan het opstellen van een 'klein evangelium van de vraaggerichte sociale agogiek' (Leenders, 2004: 27), dus dat zal ik hier niet overdoen. Bij vraaggericht werken gaat het er, in tegenstelling tot aanbodgericht werken, veeleer om aan te sluiten bij de competenties, wensen en behoeften van de burger (de vragende persoon). Bij een vraaggerichte benadering staat, naast de kennis van de professional, de kennis van de burger centraal (Sonneveld, 2006). De professional zal die kennis als referentiekader moeten gebruiken bij het opzetten van activiteiten om de achtergrond van de vraag te verhelderen en deze vervolgens zo goed mogelijk te beantwoorden.

Terugkerend naar Owens evaluatietypologie is ‘vraaggerichte methodiekontwikkeling’ zeer goed en misschien wel bij uitstek uit te voeren in het kader van interactieve evaluatie of ‘participerende evaluatie’, om Owens alternatieve term te hanteren. Kenmerk van deze evaluatievorm is immers dat personen in de organisatie of gemeenschap die direct belang hebben bij de methodiek worden betrokken bij de evaluatie. Representatieve personen of groepen afgevaardigden beheren (mede) de agenda en de evaluator reageert daarop en speelt erop in. Het is dan ook niet verwonderlijk dat Owen (2007: 45; 222-224) kiest voor *actieonderzoek* als een belangrijke benadering om samen met de directbetrokkenen aan het werk te gaan. Een zeer bruikbaar en praktisch richtsnoer voor het opzetten en uitvoeren van actieonderzoek is het model van Elliott (1991: 71) – een gereviseerde versie van Kurt Lewins oorspronkelijke model. In Elliotts model wordt actieonderzoek beschreven als een cyclisch proces dat bestaat uit de volgende activiteiten:

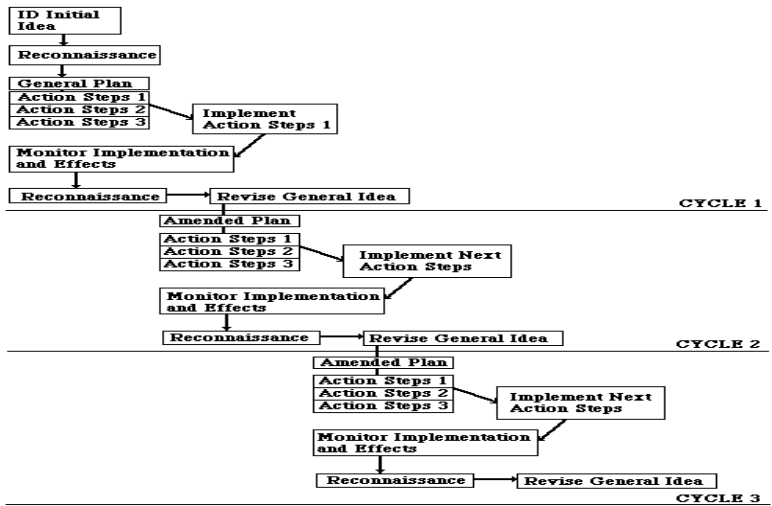
Eerste cyclus

1. Identificeren en verhelderen van een eerste, *globaal idee* (een bewering of uitspraak die een idee koppelt aan actie)
2. *Nadere verkenning*
 - Beschrijving van de feitelijke situatie
 - Verklaring van de feitelijke situatie (kan leiden tot het formuleren van hypothesen)
3. Opstellen van een *algemeen actieplan* (met o.a. een bijgestelde versie van het globale idee, vermelding van: factoren die men wil veranderen en daartoe vereiste acties, de besprekingen die al zijn of nog moeten worden gevoerd voordat deze acties worden ondernomen, benodigde middelen zoals materialen, ruimten, apparatuur e.d.; bespreking van het ethisch kader, o.a. de mate van vertrouwelijkheid)
4. Uitwerken van *vervolgacties*
5. *Implementeren* van de vervolgactie(s)
6. *Monitoren* van implementatie en effecten
7. *Nadere verkenning* van de nieuw ontstane situatie
8. *Herziening* van het oorspronkelijke, globale idee

Tweede cyclus ...

:

Elliotts Model



Schema 2: Elliotts actieonderzoek cyclus (uit: Elliott, 1991: 71)

In bovenstaand schema komt het cyclische karakter duidelijk naar voren. In de diverse elkaar opvolgende cycli bestaat steeds de mogelijkheid het oorspronkelijk geformuleerde globale idee te herzien en het actieplan bij te stellen. Ook binnen elke cyclus afzonderlijk is de volgorde van de diverse activiteiten flexibel.

Elliott (1991: 77-83) behandelt vervolgens een aantal methoden en technieken voor dataverzameling en -analyse die gebruikt kunnen worden in de verkennende en monitorfasen van het actieonderzoek, waaronder dagboeken, profielen, documentanalyse, fotografisch bewijsmateriaal, audiovisuele opnamen en transcripten, (externe) observaties, interviews, *running commentary*, *shadow study*, checklists, vragenlijsten, zelfevaluaties, triangulatie en analytische memo's.

Voor vollediger en recentere beschrijvingen van allerlei varianten van actieonderzoek verwijs ik naar Migchelbrink (2007) en Reason & Bradbury (2006). Mij gaat het er hier, zoals gezegd, op de eerste plaats om te illustreren dat actieonderzoek een bijzonder geschikte benadering is voor het ontwikkelen en nader uitwerken van een interventie of methodiek in het kader van interactieve (participerende) evaluatie.

SAMENVATTING OP HOOFDPUNTEN: EEN INTEGRATIEF MODEL

Om het voorgaande betoog over methodiekontwikkeling en evaluatie samen te vatten, maak ik gebruik van een door mij bewerkte versie van een schema van Owen (2007) waarin drie kernaspecten (doel, aanname en vereiste/noodzaak) van elk van de vijf evaluatievormen worden gerelateerd aan (stadia in) het proces van interventie- en methodiekontwikkeling.

Tabel 1: Evaluatie en Methodiekontwikkeling: Kernaspecten van 5 evaluatievormen*

Vorm	<i>Proactief</i>	<i>Verhelderend</i>	<i>Interactief</i>	<i>Monitorend</i>	<i>Impact</i>
Doel	Synthese	Verduidelijking	Verbetering	Controle/ verfijning/ verantwoording	Leren/ verantwoor- ding
Aanname	Wat al bekend is beïnvloedt actie	Achtergrond van methodiek en onderzoek-opzet moet duidelijk zijn	Direct betrokkenen hebben informatie nodig over de lopende verandering	Monitoring van methodiekontw. ter garantie van kwaliteit	Willen weten wat werkt en <i>waarom</i>
Vereiste	Belang van extern referentiekader	Belang van expliciteren van interventie	Belang van betrokkenheid van aanbieder van methodiek	Belang van controle op kwaliteit	Belang van <i>overdraagbaarheid</i> : bijdrage aan gefundeerde kennis

 Methode (selectie)		Evaluability assessment ¹	Response evaluation ² Actieonderzoek ³		

* Bewerking van Tabel 3.3. 'Epistemological bases of Forms' (Owen, 2007: 61).

¹ *Evaluability Assessment*: identificeren en interviewen van direct betrokkenen en verantwoordelijken, beschrijven van hun percepties van de interventie/methodiek: hoe kijken ze ertegen aan, waar maken ze zich druk over en (hoe sterk) verschillen ze van mening? (zie verder Owen, 2007: 200-202)

² *Response evaluation*: presentatie/oplevering van de methodiek, rekening houdend met het perspectief (visie, waarden) van de betrokken partijen (Owen, ibidem: 221-222).

³ *Actieonderzoek* (zie pp. 23-26) en *Schema 2* met de Actieonderzoek Cyclus van Elliott; zie ook Owen, ibidem: 222-224).

Ten aanzien van de methoden (zie onderin de tabel) heb ik me beperkt tot benaderingen die aansluiten bij verhelderende en interactieve evaluatie, omdat deze twee evaluatievormen van groot belang zijn bij de besluitvorming in de beginfase van de methodiekontwikkeling en – bij een positieve beslissing – over de richting die vervolgens wordt ingeslagen bij de nadere uitwerking ervan. De gekozen methoden vormen een bescheiden selectie uit alle door Owen beschreven mogelijkheden, maar bieden de onderzoeker de beste gelegenheid om de directbetrokkenen bij de evaluatie in te schakelen. *Evaluability assessment* (zie uitleg onderin tabel) is van direct belang voor de beschrijving van belemmerende en bevorderende factoren (zie Voorbeeld 1, p. 20-23), *response evaluation* is daarvoor van potentieel belang en *actieonderzoek* is een zeer voor de hand liggende methode in het kader van interactieve (participerende) evaluatie (zie Voorbeeld 2, 23-26).

WEL OF NIET EVIDENCE-BASED? KWALITEITSEISEN VOOR ONDERZOEK

In het tijdperk van *evidence-based practice* bestaat er weinig twijfel over het belang van het gebruik van kwantitatief onderzoek en onderzoeksgegevens in het uitwerken, de uitvoering en de evaluatie van interventies en methodiekontwikkeling. In de wetenschappelijke literatuur is veel informatie te vinden over de verschillende fasen van de ontwikkeling en uitvoering van interventies, en veel vragen uit de praktijk kunnen door onderzoek worden beantwoord. Vragen die hierbij rijzen zijn echter onder andere: wanneer zijn welke onderzoeksgegevens zinvol? Hoe krijgen we snel een overzicht van de beschikbare literatuur? Wanneer moeten we zelf onderzoek uitvoeren en beschikken we hiervoor over de nodige vaardigheden? Wat is de bruikbaarheid van onderzoek uitgevoerd in andere landen voor onze lokale situatie? Wat indien er tegenstrijdige resultaten in de literatuur te vinden zijn?

Professionals uit de sectoren zorg, welzijn en cultuur moeten dus de nodige vaardigheden ontwikkelen om hun acties en interventies op basis van onderzoek te ontwikkelen en uit te voeren en de nodige kritische zin ontwikkelen voor het interpreteren van (nieuwe) onderzoeksresultaten. Vanuit de wetenschappelijke wereld moeten inspanningen geleverd worden om nieuwe inzichten te vertalen naar de praktijk van de sector, antwoorden te formuleren op vragen uit de praktijk en praktijkrelevant onderzoek uit te voeren. De toepassing van onderzoeksresultaten in de zorg- en welzijnsector kan echter niet worden losgezien van enerzijds de ontwikkeling van theorieën, visies en strategieën voor de sector en anderzijds van de context waarin de acties en interventies moeten worden uitgevoerd. Zij vormen immers het kader waarbinnen onderzoeksgegevens geïnterpreteerd kunnen worden.

Voorstanders van kwantitatieve gegevens benadrukken al heel lang, vaak in oeverloze en starre dogmatische discussies, de voordelen van het zuivere experimentele onderzoeksdesign en pleiters voor kwalitatief onderzoek schuiven op hun beurt de krachten van descriptieve data naar voren. Beide partijen hebben, uiteraard, gelijk. De discussie is niet welke benadering de beste is, maar wel welke benadering het beste antwoord kan geven op concrete vragen die vanuit de praktijk van de professional in de sector van zorg, welzijn en cultuur worden gesteld.

En toch hebben de tegenstanders van kwalitatief onderzoek een punt, niet omdat de uitkomsten van kwalitatief onderzoek geen harde cijfers opleveren, maar wel omdat de deugdelijkheid van de data vaak een probleem vormt. De

centrale vraag blijft: hoe kunnen we valide conclusies trekken uit kwalitatieve data? Niet zozeer de aard van de data, als wel de wijze waarop ze worden geanalyseerd en gesynthetiseerd baart zorgen. Is het de herkenbaarheid van 'ervaringen' van respondenten die aanleiding geeft tot het minder rigoureuze hanteren van de gegevens, of is het vanwege het 'narratieve karakter' van de gegevens dat iedereen meent ze te kunnen analyseren en interpreteren? Ook kwalitatief onderzoek vereist het toepassen van een strikte methodologie en dit geldt *a fortiori* wanneer de data bedoeld zijn om in de sector werkzame professionals en beleidsverantwoordelijken bewijsmateriaal aan te reiken om interventies op te zetten, methodieken te ontwikkelen of specifieke maatregelen uit te werken. Immers, het is niet omdat slechts een 'paar cases' worden benaderd, dat niet grondig moet worden nagedacht over de selectie ervan. Het is niet omdat men met 'woorden' werkt, dat niet hoeft te worden nagegaan op welke wijze deze het best worden geordend, gereduceerd en gesynthetiseerd. Kwalitatief onderzoek is juist heel arbeidsintensief en complex qua steekproef-trekking, dataverzameling en -verwerking, en vragen met betrekking tot de kwaliteit van de analyseprocedure en de generaliseerbaarheid naar een representatieve groep dienen afdoende te worden beantwoord.

Auteurs als Miles en Huberman (1994) beargumenteerden al vijftien (!) jaar geleden dat deze stappen nog te vaak over het hoofd worden gezien bij de rapportage over kwalitatieve data en hun interpretaties. Hoe kunnen we dan verwachten dat tegenstanders begrijpen waar kwalitatieve onderzoekers mee bezig zijn? En sterker nog: hoe kunnen zij de geloofwaardigheid van hun conclusies anders hard maken, de bruikbaarheid ervan voor zowel praktijk als beleid intensiveren? Zou het niet verstandig zijn *diezelfde methoden van datareductie en -synthese wat meer ingang te laten vinden* in het dagelijks werk van professionals en beleidsverantwoordelijken in de zorg- en welzijnsector, al was het maar omdat veel van die gegevens vaak deel uitmaken van hun dagelijks werk? Dus, we moeten niet langer zwichten voor verhullende en irrelevante uitspraken waarin wordt gesteld dat men 'niets heeft met cijfers' of 'vroeger niet goed was in wiskunde'. Alsof men zich op grond daarvan automatisch wel capabel acht om 'kwalitatief' onderzoek te verrichten!

Er is niet zozeer een pleidooi nodig dat het nut of de bestaansgrond van praktijkgericht onderzoek verdedigt, als wel een pleidooi voor meer degelijke studies. Er bestaat 'goed' en 'slecht' kwalitatief onderzoek; het is belangrijk dat alleen *degelijke data* tot verdere (toepassing van) resultaten in beleid en praktijk

leiden. Wellicht is het die voorwaarde die moet worden vervuld, zodat de ‘evidence’ uit kwalitatief onderzoek een grotere praktijkwaarde kan krijgen.

Evidence-based practice op basis van kwalitatief, praktijkgericht onderzoek? Dat klinkt bijna als een *contradictio in terminis*. Dat komt omdat *evidence-based practice* vaak wordt verengd tot het gebruik van de resultaten van effectiviteitsonderzoek en kosteneffectiviteitanalyses bij de selectie van interventies. De *randomized controlled (of clinical) trial* (RCT) geldt daarbij als de ultieme vorm van onderzoek, die samen met meta-analyse aan de top staat van Geddes’ (1999) hiërarchie van effectonderzoek. Maar dit soort gerandomiseerde en gecontroleerde evaluatiestudies zijn vooral mogelijk binnen een kwantitatief-statistisch onderzoeksparadigma en veel lastiger of vaak zelfs niet uitvoerbaar in het kader van onderzoek naar het werk van professionals in de sector zorg, welzijn en cultuur. Terecht zet Van Yperen (2003) dan ook vraagtekens bij de waarde van Geddes’ hiërarchie in de context van praktijkgericht onderzoek. En het bewijs voor de effectiviteit van een interventie blijkt ook lang niet altijd ondubbelzinnig te leveren (zie De Los Reyes & Kazdin, 2008). Een van de door Van Yperen beschreven alternatieve benaderingen lijkt mij veelbelovend. Ik doel op de *multi-center* opzet, waarbij een deel van de aan het onderzoek deelnemende instellingen een nieuwe interventie toepast, terwijl de overige instellingen nog enige tijd met de traditionele methodiek blijven werken. Na verloop van tijd wordt de groep met de nieuwe interventie vergeleken met de groep uit de andere instellingen. Vervolgens worden de twee groepen gematcht op een aantal relevante kenmerken en wordt er eventueel nog een derde groep bijgevoegd die geen interventie heeft gekregen, maar door een aantal instellingen bijvoorbeeld op een wachtlijst is geplaatst. De resultaten van de nieuwe interventie worden ten slotte vergeleken met die van de traditionele interventie én een conditie zonder behandeling (Van Yperen, 2003: 37).

En hoe staat het met de ‘klassieke’ kwaliteitseisen van betrouwbaarheid en validiteit in het kader van praktijkgericht onderzoek? Een tijdlang was ik een ‘fan’, als ik dat zo mag uitdrukken, van de alternatieve termen bedacht door Lincoln en Guba (1985; zie ook Guba & Lincoln, 1994). Interne validiteit noemden ze *credibility* (geloofwaardigheid) en externe validiteit (generaliseerbaarheid) werd aangeduid met de term *transferability* (overdraagbaarheid). *Reliability* werd *dependability* (beide begrippen te vertalen als ‘betrouwbaarheid’) en objectiviteit werd herdoopt in *confirmability* (met ‘bevestigbaarheid’ als (slecht) Nederlands equivalent; soms ook vertaald met ‘verifieerbaarheid’). Inmiddels kan ik me wat de validiteit betreft beter vinden in de benadering van

Teddie en Tashakkori (2003: 35-38) die in het kader van hun pleidooi voor een *mixed methods*-benadering op zoek zijn gegaan naar termen die zowel voor 'QUALs' als voor 'QUANs' (waarmee ze respectievelijk kwalitatieve en kwantitatieve onderzoekers aanduiden) herkenbaar en acceptabel zijn. Voor interne validiteit wordt nu gekozen voor de term *inference quality* (conclusie kwaliteit) en in het geval van externe validiteit voor de term *inference transferability* (overdraagbaarheid van conclusies). Voor het begrip 'betrouwbaarheid' is nog geen soortgelijke creatieve oplossing aangedragen. Een evenwichtig betoog over de voor- en nadelen van een *mixed methods*-benadering is te vinden in Bryman (2004: 451-465), waar ook een klassiek kwaliteitscriterium als 'triangulatie' – een sleutelbegrip in het debat rond *mixed methodology* – wordt besproken (zie ook Erzberger & Kelle, 2003, die er zelfs een heel hoofdstuk aan wijden).

Ik wil het inhoudelijke deel van deze openbare les afsluiten met het formuleren van een aantal hoofdpunten uit het programma dat ik de komende jaren wil proberen te realiseren. De punten worden niet per se besproken in volgorde van belangrijkheid.

1. Toepassing, verdere ontwikkeling en ‘versteving’ (zie hieronder) van interactieve (participerende) evaluatie en actieonderzoek als vehikels voor succesvol, praktijkgericht hbo-onderzoek en methodiekontwikkeling. De evaluatiety-pologie van John Owen en het cyclische model van actieonderzoek van John Elliott vormen daarvan de fundamenteën. Deze fundamenteën kunnen verder worden ‘verstevigd’ door het inventariseren en analyseren (tijdens het evaluatieonderzoek, of vooraf in de vorm van een *pilotstudy*) van beïnvloedbare en niet-beïnvloedbare belemmerende en bevorderende factoren die een (door-slaggevende) rol spelen bij veranderings- en interventieprocessen. Het onder-zoek kan zich vervolgens richten op de beïnvloedbare belemmerende factoren en stabilisering of verbetering van de bevorderende factoren.
2. Evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van een interventie of methodiek moet vaker worden uitgevoerd en zo mogelijk worden voortgezet door *follow-up* onderzoek naar langer beklijvende effecten van de interventie/methodiek die werd toegepast. We zijn niet meer, zoals voorheen, snel tevreden met iets dat (alleen maar) ‘nu’ werkt.
3. Het is dus van essentieel belang om het onderzoek in het hbo te ontdoen van het ad-hockarakter waardoor het zo vaak wordt gekenmerkt. Onderzoek in het hbo zou zich in toenemende mate moeten gaan afspelen over langer lo-pende lijnen (en dus bij voorkeur de 0-2 jaar-cyclus van Van Weert & Andries-sen moeten overstijgen). Dit kan mede worden gerealiseerd in het kader van *multisite*-onderzoek – een vorm van veranderingsonderzoek waarin een be-paalde interventie op verschillende plaatsen (tegelijk) wordt toegepast en geëvalueerd om de kwaliteit van de implementatie en eventueel ook de ‘effec-tiviteit’ vast te stellen (zie Bogdan & Biklen, 2007: 70-76). Dit biedt de moge-lijkheid om contextgebonden knowhow – die op zich zeer waardevol kan zijn – te overstijgen en via *decontextualisering* meer generaliseerbare kennisbestan-den te genereren. Een kernopdracht van dit lectoraat!
4. Het uitvoeren van *multisite*-onderzoek is daarnaast zeer bevorderlijk voor het aangaan van zinvolle en langer lopende samenwerkingsverbanden tussen

verschillende hbo-instellingen (bijvoorbeeld HvA-HAN). Langer lopende onderzoekslijnen bevorderen de interne consistentie en continuïteit van het onderzoek op afdelings-/instellingsniveau. De *multisite*-benadering bevordert de externe consistentie van het onderzoek door de samenwerking tussen (of in een netwerk van) instellingen.

5. Een essentiële randvoorwaarde voor de kwaliteit van het hbo-onderwijs (en onderzoek in het hbo) is de noodzaak tot het aanbrengen en/of actualiseren van onderzoeksvaardigheden van hbo-docenten. Onderzoek in het eigen beroepsdomein, verricht door docenten zelf in samenwerking met studenten, is bij uitstek het middel om beroepsinhoudelijke kwaliteit en actualiteit te waarborgen. Nodig zijn docenten die niet alleen overdragen hoe je methodisch kunt werken volgens protocollen en standaarden – hoe belangrijk ook – maar die zelf nadenken en hun eigen werkwijze doorlopend verbeteren. De deskundigheidsbevordering van docenten staat bij mij dus hoog in het vaandel! (Daarmee zet ik graag een traditie voort die door mijn voorganger in dit lectoraat, Frans Leenders, en mij een paar jaar geleden al is ingezet).

6. Bevordering en verankering van promotieonderzoek door optimaal gebruik te maken van de infrastructuur van De Karthuiser als praktijk- en onderzoekscentrum. De kans op realisering – dat wil zeggen succesvolle afsluiting – van promotietrajecten kan worden geoptimaliseerd in het kader van het zogenaamde ‘Karthuiser promotiemodel’, waarin hoió’s (Hogeschool Onderzoekers in Opleiding) worden gekoppeld aan promotietrajecten van HvA-docenten. De hoió’s worden ingezet als medeonderzoekers en/of dataverzamelaars en zijn in principe ook coauteur van (een aantal) artikelen (naar mijn mening de meest efficiënte ‘inzet’ van hoió’s). Op deze wijze is het haalbaar docenten binnen een periode van zes jaar succesvol te laten promoveren, uitgaande van een vrijstelling van overige taken van ten minste 40%.

7. Continueren en versterking van de samenwerking tussen hbo en wo. Een geslaagd voorbeeld is de ontwikkeling en uitvoering van de UvA *Master Social Policy and Social Work in Urban Areas* (met hoió’s die deze master volg(d)en en hun masterthesis doen in het kader van de onderzoekslijnen van De Karthuiser). Op het gebied van onderwijs wordt verder samengewerkt in de doorstroomminor sociaal wetenschappelijk onderzoek (schakeltraject van HvA-studenten naar de UvA Masteropleidingen Pedagogiek en Sociologie). Andere voorbeelden zijn het HvA-UvA Krachtwijken-project (waarin HvA en UvA de gemeente Amsterdam ondersteunen in het ‘krachtwijkenbeleid’ van minister Vogelaar) en het onderzoek naar mantelzorg in het WMO-Onderzoeksnetwerk

(HvA, UvA, AMC en GGD). Ik hoop dat de reeds op diverse terreinen gerealiseerde samenwerking tussen hbo en wo zich zal uitbreiden en zal leiden tot wederzijdse bevruchting, niet alleen inhoudelijk, maar ook in de verbetering en verheldering van onderzoeksdesigns en -methoden op het gebied van praktijkgericht onderzoek.

8. Wat de methodologie van 'praktijkgericht onderzoek' betreft, wil ik specifieke aandacht besteden aan de implementatie van de resultaten van methodiekontwikkeling als bijdrage aan de innovatie van de beroepspraktijk. Ik kies daarbij voor een eclectische benadering, zeker niet voor een dogmatische. Ik doel daarmee op het serieus verkennen en toepassen van mogelijkheden tot een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden in hetzelfde onderzoek, de zogenoemde '*mixed methods*-benadering' of '*mixed methodology*'. Dat die moet blijven voldoen aan de belangrijkste kwaliteitseisen voor goed onderzoek is uiteraard een onverbidelijke *conditio sine qua non*. Maar ik ga nadrukkelijk en met een 'open mind' op zoek naar 'the best of both worlds'. Voor de monomane en vastgeroeste eenzijdigheid waarmee sommige van mijn academische collega's zich vastklampen aan het 'kwantitatief-statistisch paradigma' heb ik dan ook weinig waardering.

AFSLUITING EN DANKWOORD

Met veel plezier werk ik in de bijzonder inspirerende omgeving die het Praktijk- en Onderzoekscentrum De Karthuizer te bieden heeft. In de ontstaansgeschiedenis van De Karthuizer heeft Wilfred Diekmann een belangrijke rol gespeeld, en de geest van *creative spirit* die er huist is voor een belangrijk deel te danken aan zijn bezielende leiding. Waar andere lectoren het moeten doen met een kenniskring, heb ik in De Karthuizer te maken met een grote groep gemotiveerde praktijk- en kenniswerkers die in diverse opleidingsgebieden doceren aan de HvA en van wie een aantal ondertussen ook nog een promotietraject is ingegaan. Met een aantal van hen heb ik direct te maken: Ellen Hommel, Simona Gaarhuis, Natalie de Leede, Leonie van der Valk en Dick Herweg. Ik hoop een bijdrage te kunnen leveren aan een succesvolle afronding van hun promotieonderzoek. Inmiddels staat alweer een aantal nieuwe kandidaten te wachten in de coulissen. Op het gebied van onderzoek en methodologische kwesties werk ik nauw samen met Frans Hubbard, een samenwerking die ik in de toekomst nog verder hoop te intensiveren en uit te bouwen. Datzelfde geldt voor Pieter van Vliet, wiens ideeën over praktijkgericht onderzoek in sommige tekstgedeelten van deze openbare les al naar voren zijn gekomen.

Leerzaam, in ieder geval voor mij, was en is de samenwerking met Martin Stam, programmaleider 'Preventie en *outreaching* werken' van De Karthuizer, en ik kijk dan ook uit naar verdergaande samenwerking in het kader van toekomstig RAAK (PRO)-onderzoek. Binnen dat onderzoek hebben de hoi'o's Susanne Hauwert, Rosalie Metze en Paulina Sedney een belangrijke bijdrage geleverd aan het ontwikkelen en toepassen van een model voor de analyse van belemmerende en bevorderende factoren, dat ik hiervoor al heb besproken. Samen met Mike de Kreek, programmaleider Sociale toepassing van ICT & nieuwe media, ben ik inmiddels begonnen in het recent gestarte RAAK-innovatieprogramma 'De sociale kracht van ICT in de regio Amsterdam'. Dat is spannend en extra leuk omdat ik daarin ook ga samenwerken met mijn collega-lector Sandra Trienekens (lectoraat Burgerschap & Culturele Dynamiek). Twee personen die mij in het bijzonder hebben geïnspireerd, zijn Frans Leenders en Emiel Droogleever Fortuijn. De eerste is mijn voorganger in dit lectoraat. Ik denk met veel plezier terug aan de 'overdrachtsgesprekken' en aan onze samenwerking in de bijscholingscursussen (op het gebied van onderzoek) voor diverse groepen HvA-docenten. Emiel heeft mij via tal van *hand-*

outs, lecture notes en andere teksten van zijn hand op het spoor gezet van diverse interessante methodologische uitdagingen en mij geïnspireerd om die trajecten verder te gaan verkennen. Willem Baumfalk, voorzitter van het domein Maatschappij en Recht van de HvA, waaronder dit lectoraat ressorteert, dank ik voor zijn prettige en stimulerende leiderschapsstijl en voor het in mij gestelde vertrouwen.

Het College van Bestuur van de UvA-HvA ben ik erkentelijk voor de mij geboden gelegenheid dit lectoraat te bekleden en Wouter Bouw en Bert Zonneveld voor het organisatorische werk dat zij rond de totstandkoming van deze openbare les hebben verricht.

Mijn vrouw Marjan heb ik gezegd dat dit waarschijnlijk de laatste keer is geweest dat ik een oratie of openbare les heb moeten schrijven. Ik weet niet helemaal zeker of ze me gelooft, maar ik dank haar hier oprecht voor haar geduld en tolerantie.

Voor het moment heb ik, denk ik, genoeg gepraat. Laten we het nu maar gaan doen: praktijkgericht onderzoek natuurlijk! Als het goed is weet u inmiddels (een beetje beter) hoe dat moet. Dus, aan de slag. Ik wens u daarbij veel inspiratie.

Noten

1. Gaat deze discussie eigenlijk niet over een illusie, of een utopie? Misschien wel over allebei, dus over de 'illusie van de utopie'. De illusie van de utopie houdt in dat er een type onderzoek zou bestaan buiten de bestaande, gangbare onderzoekspraktijk en de daarbij horende denkwereld. Het veronderstelde effect is al evenzeer een illusie, namelijk dat dit onderzoek beter zou zijn dan het bestaande en dat men het laatste daarvoor gerust kan opofferen. *Quod non!*
2. De vijf hoofdvormen komen in Owens boek zeer uitgebreid aan de orde in afzonderlijke hoofdstukken (Owen, 2007: 169-292).
3. Afhankelijk van de situatie en andere contextvariabelen kan de term 'vernieuwing' bijvoorbeeld worden vervangen door: verandering, methodiek, interventie, programma, voorstel en maatregel.

Referenties

- Adviesraad voor Wetenschaps- en Technologiebeleid (2005). *Ontwerp en Ontwikkeling. De functie en plaats van onderzoeksactiviteiten in hogescholen*. Rijswijk: AWT.
- Andriessen, D., & Weert, T. van (2006). *Ontwerpprojecten: Kwaliteitskenmerken*. Herziened versie, december 2006. Hogeschool Utrecht/Hogeschool InHolland.
- Bogdan, R.C., & Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bijl., B., & Bogaart, P.H.M. van den (1992). Het meten van de bereidheid tot verandering. Betrouwbaarheid en validiteit van de Nederlandstalige versie van de DDQ. *Pedagogisch Tijdschrift*, 17, 26-41.
- Borgdorff, H., Staa, A.L. van, & Vos, J. (2007). Kennis in context. Onderzoek aan hogescholen. *Thema, Tijdschrift voor Hoger Onderwijs & Management*, 14 (5), 10-17.
- Brancheprotocol Kwaliteitszorg Onderzoek (BKO) 2009-2015. Ongepubliceerd manuscript, oktober 2007.
- Bryman, A. (2004). *Social Research Methods* (2nd ed.). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Campbell, D.T. (1974, September). *Qualitative knowing in action research*. Kurt Lewin Award Address, Society for the Psychological Study of Social Issues, presented at the meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Cozijnsen, A.J., & Vrakking, W.J. (1998). *Ontwerp en invoering. Strategieën voor organisatieverandering*. Uitgeverij Kluwer.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A.E. (2008). When the evidence says, "Yes, no, and maybe so": Attending to and interpreting inconsistent findings among evidence-based interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 17 (1), 47-51.
- Droogleever Fortuijn, E. (2003). *Onderwijsbeleid. Maatschappelijke functies en strategische keuzen*. Amsterdam: Aksant.
- Elliott, J. (1991). A practical guide to action research. In *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press, 69-89.
- Erzberger, C., & Kelle, U. (2003). Making Inferences in Mixed Methods: The Rules of Integration. In A. Tashakkori & C. Teddie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 457-488). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fleuren, M.A.H., Wierferink, C.H., & Paulussen, T.G.W.M. (2002). *Belemmerende en bevorderende factoren bij de implementatie van zorgvernieuwingen in organisaties*. TNO-rapport PG/VGZ 2002.203. Leiden: TNO Preventie en Gezondheid.
- Geddes, J.R. (1999) Asking structured and focused clinical questions: essential first step of evidence-based practice. *Evidence-Based Mental Health*, 2, 35-36.
- Groene, A. de & Steyaert, J. (2002). Een kleine mythologie van onderzoek in het HBO. *Thema*, 9 (3), 36-41.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Handleiding Master Thesis HBO Master Social Work (2008). Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam/Pro Education.
- Hauwert, S., Metzke, R., & Sedney, P. (2008a). *Samen succesvol. Vroegtijdig 'Eropaf!' De evaluatie van de Pilot Vroeg Eropaf! in Transvaal*. Hogeschool van Amsterdam: Praktijk- en Onderzoekscentrum 'De Karthuizer'.

- Hauwert, S., Metzke, R., & Sedney, P. (2008b). *De evaluatie van de Pilot Vroegmeldingen*. Hogeschool van Amsterdam: Praktijk- en Onderzoekscenrum 'De Karthuizer'.
- Jehoel-Gijsbers, G. (2004). *Sociale uitsluiting in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Lans, J. van der, Medema, N., & Ràkers, M. (2003). *'Bemoeien Werkt'*. Naar een pragmatisch paternalisme in de sociale sector. Amsterdam: De Balie.
- Latour, B. (1998). From the World of Science to the World of Research? *Science*, Vol. 280, Issue 5361, 208-209.
- Leenders, F.H.R. (2004). *Vraaggerichtheid van moederborst tot veiligheidsbeleid*. Openbare les. Hogeschool van Amsterdam.
- Leren Excelleren. Instellingsplan 2007-2010*. Amsterdam: UvA-HvA.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three perspectives*. New York, NY: Oxford University Press.
- Migchelbrink, F. (2007). *Actieonderzoek voor professionals in zorg en welzijn*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Owen, J.M. (2007). *Program Evaluation. Forms and Approaches*. New York: The Guilford Press.
- Ploeg, J.D., van der (1997). *Gedragsproblemen; ontwikkelingen en risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Rallis, S.F., & Rossman, G.B. (2003). Mixed Methods in Evaluation Contexts: A Pragmatic Framework. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 491-512). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.) (2006). *Handbook of Action Research*. London/Thousand Oaks: Sage Publications.
- Scholte, E.M. (1993). Basisdiagnostiek in de psychosociale jeugdhulpverlening: De Vragenlijst Sociale en Pedagogische Situatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 251-270.
- Sonneveld, J.J. (2006). *Welzijnsprofessionals aan zet. Een onderzoek naar professionalisering en vraaggerichtheid binnen het welzijnswerk*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.
- Swanborn, P. G. (1999; 2007, 2e dr). *Evalueren*. Amsterdam: Boom Uitgeverij.
- Teddie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vliet, P. van (2007). *Praktijkgericht onderzoek bij het Instituut voor Sociale en Culturele Beroepen*. Interne publicatie, Hogeschool van Amsterdam.
- Weert, T. van, & Andriessen, D. (2005) *Onderzoeken door te verbeteren. Overbruggen van de kloof tussen theorie en praktijk in HBO-onderzoek*. Op 7 september 2008 opgehaald van <http://www.scienceguide.nl/pdf/OnderzoekenDoorTeVerbeteren.pdf>
- Yperen, T. van (2003). *Resultaten in de jeugdzorg: Begrippen, maatstaven en methoden*. Utrecht: NIZW.
- Yperen, T. van (2008). *Methodiekontwikkeling*. Op 10 september 2008 opgehaald van <http://www.nji.nl/eCache/DEF/14/538.html>. (Webtekst opgesteld door Van Yperen; Tom van Yperen, persoonlijke mededeling, 19 september 2008).

CURRICULUM VITAE

Louis Tavecchio werd geboren in Den Haag, in 1946. Na het behalen van het gymnasiumdiploma in 1964 (St.-Janscollege, Den Haag) studeerde hij psychologie aan de Universiteit van Amsterdam (UvA), waar hij in 1971 doctoraalexamen deed en in 1977 promoveerde op het proefschrift *Quantification of Teaching Behavior in Physical Education. A methodological study*. Daarnaast volgde hij in de periode 1973-1975 de postdoctorale opleiding Gedragstherapie van de Nederlandse Vereniging voor Gedragstherapie die werd afgesloten met de registratie (1976) als gedragstherapeut. Eind 1975 trad hij in dienst van de Universiteit Leiden – bij de toenmalige vakgroep ‘Wijsgerige en Empirische Pedagogiek’, later herdoopt in ‘Afdeling Algemene en Gezinspedagogiek’ – waar hij tot begin 2007 werkzaam was. In 1979 werd hij benoemd tot wetenschappelijk hoofdmedewerker en in 1985 tot UHD Gezinspedagogiek. In die periode was hij nauw betrokken bij het project ‘Vroegkinderlijke Opvoeding’, waarin de nadruk lag op empirisch onderzoek naar gehechtheidrelaties (*attachment*). In de jaren negentig voerde hij in toenemende mate ook onderzoek uit in opdracht van anderen, waaronder onderzoek naar thuisloze jongeren en het eerste serieuze onderzoek naar de kwaliteit van de kinderopvang in Nederland. In Leiden gaf hij lange tijd onderwijs in methoden & technieken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek en statistiek en later ook op het gebied van gezinsopvoeding, kinderopvang buitenshuis en (preventie van) ontwikkelings- en opvoedingsproblemen. Verder was hij regelmatig (als copromotor) betrokken bij promoties op de afdelingen Gezinspedagogiek en Onderwijskunde. Van 1989-1995 was hij voorzitter van de *Werkgemeenschap Empirisch Gezinspedagogisch Onderzoek* van NWO/PEDON. In 2001 keerde hij terug bij de UvA als bijzonder hoogleraar ‘Empirisch onderzoek naar en theorievorming over de pedagogische aspecten van de praktijk en de kwaliteit van de kinderopvang voor kinderen van 0-12 jaar’. Behalve met kinderopvang houdt hij zich ook bezig met seksespecifieke ontwikkeling en opvoeding (met name van jongens) en met de rol en pedagogische betekenis van vaders. Hij is coördinator en samen met collega-hoogleraar Marianne Riksen-Walraven (Radboud Universiteit Nijmegen) projectleider van het Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek, dat sinds 2002 een grootschalig 4-fasen project uitvoert naar de pedagogische kwaliteit van de Nederlandse kinderopvang. Hij is stafid van de onderzoeksschool ISED (*Institute for the Study of Education and Human Development*), redacteur van *Kind & Adolescent Review* en hoofdredacteur van het tijdschrift *Pedagogiek*.

Begin 2007 werd Louis Tavecchio benoemd tot Lector Vraaggerichte Methodiekontwikkeling en Onderzoek bij het praktijk- en onderzoekscentrum 'De Kart-huizer' van Maatschappij en Recht van de Hogeschool van Amsterdam, waarmee een 'volledige' terugkeer naar Amsterdam zijn beslag kreeg. Hij is gehuwd, heeft een zoon, twee dochters en een kleindochter.

HvA Publicaties is een imprint van Amsterdam University Press.
Deze uitgave is tot stand gekomen onder auspiciën van de Hogeschool van Amsterdam.

OMSLACILLUSTRATIE

Olieverf op doek, Daniël Verkerk, 1998
Kunstcollectie Hogeschool van Amsterdam

VORMGEVING OMSLAG

Kok Korpershoek, Amsterdam

VORMGEVING BINNENWERK

Marise Knegtman, Amsterdam

OPMAAK BINNENWERK

JAPES, Amsterdam
ISBN 978 90 5629 549 3

© L.W.C. Tavecchio / HvA Publicaties, Amsterdam, 2008

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden veeelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 j° het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 3051, 2130 KB Hoofddorp). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.