

Openbare les: 'Systematisch én Flexibel.

Methodiekontwikkeling in het spanningsveld tussen evaluatie en beleid'

Louis Tavecchio

URN:NBN:NL:UI:10-1-100851

Uitgesproken bij de aanvaarding van het lectoraat Vraaggerichte methodiekontwikkeling en onderzoek bij het domein Maatschappij en Recht van de Hogeschool van Amsterdam op woensdag 3 december 2008

In Nederland is men, wat de aanpak van maatschappelijke problemen betreft, niet zo onderzoekminded. Liever vindt men het wiel opnieuw uit. Denk aan de buurtprojecten 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 dit 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. Het Praktijk- en Onderzoekcentrum 'De Karthuizer' van het domein Maatschappij en Recht werkt aan de acceptatie van dit onderzoeksbelang. Mijn taak daarbij bestaat uit de bevordering van onderzoek en de bewaking van de onderzoekskwaliteit in het algemeen. Maar waaruit 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 hoofd-

Prof. dr. L. Tavecchio, hoogleraar Kinderopvang aan de Universiteit van Amsterdam en lector *Vraaggerichte methodiekontwikkeling en Onderzoek bij het kenniscentrum van het domein Maatschappij en Recht van de Hogeschool van Amsterdam*.

Correspondentieadres: L.W.C.Tavecchio@uva.nl

vormen 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*. Ook daar zal ik mijn licht (althans dat hoop ik) over laten schijnen. 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 onderzoek aan hogescholen de verzamelnaam 'praktijkgericht onderzoek'. Hierbij wordt uitgegaan van 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 als ook 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 bovenstaand '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 kennispadox 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'.

Mijn wellicht wat luchtige, maar daarom niet minder gemeente, 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.'

Op weg naar verantwoorde methodiekontwikkeling

Ik sluit me aan bij de visie van het Nederlands Jeugd Instituut (i.c. Van Yperen, 2008; zie ook Van Yperen, Bijl & Veerman, 2008: 36-39) dat interventies (idealiter) 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-leren-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 afbakening 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 *posities 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 *kwaliteitssysteem* (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 vraagstelling, 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.¹

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: Behoeftonderzoek 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), d.w.z. vaststellen of de methodiek (later) voldoende te evalueren is op belangrijke aspecten; belangrijke onderdelen van EA: identificeer en interview de directbetrokkenen 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*: het in kaart brengen van de effecten van de voorgenomen interventie en van mogelijke alternatieven. 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 methodiekwontwikkeling. 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/klop-

pend) 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 de beoogde standaard/criterium (*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 oorzaak- en 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 hierboven werd uiteengezet is een van de kernvragen bij interactieve evaluatie 'Hoe zou de organisatie/afdeling moeten veranderen om de methodiek effectiever te maken?' Bij monitorende evaluatie luidt een van de 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 ver-

loop 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.² 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.'

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. De ontwikkeling van methodieken zal dan ook dikwijls plaatsvin-

den 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 *outrerechend* werken ten behoeve van mensen met huurschuld, die in het kader van het RAAK-project 'Outreerehend werken bij dreigende huisuitzetting' nader werd onderzocht. Het doel hiervan was onder meer om de methodiek beter te verankeren binnen de reguliere hulpverlening van de maatschappelijke dienstverlening 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 afaan') meer rust en handelingsruimte in het hulpverleningsproces gebracht kon worden, waardoor er een grotere effectiviteit zou worden bereikt en er minder huisuitzettingen zouden hoeven plaatsvinden.

Bij Vroegmeldingen worden mensen met een huurachterstand van twee maanden benaderd – eerst door de woningcorporatie, vervolgens door de maatschappelijke dienstverlening. In twee *pilots* (in de Amsterdamse stadsdelen Centrum en Oost/Watergraafsmeer) 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 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 gedoeld 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 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 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, Hauwert, Metze & 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, Droogleever Fortuijn, 2003: 132), maar ook met verschillen in cultuur tussen samenwerkende organisaties (en niet zelden ook tussen afdelingen binnen dezelfde organisatie!).

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 fragmentatieperspectief (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 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!

Voorbeeld 2: Interactieve evaluatie en actieonderzoek

Bovenstaand voorbeeld over outreachend werk betrof methodiekontwikkeling in het kader van het bieden van 'bemoeizorg' aan personen die daar niet om gevraagd hadden. 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 betrok-

ken bij de evaluatie. Representatieve personen of groepen afgevaardigden beheeren (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

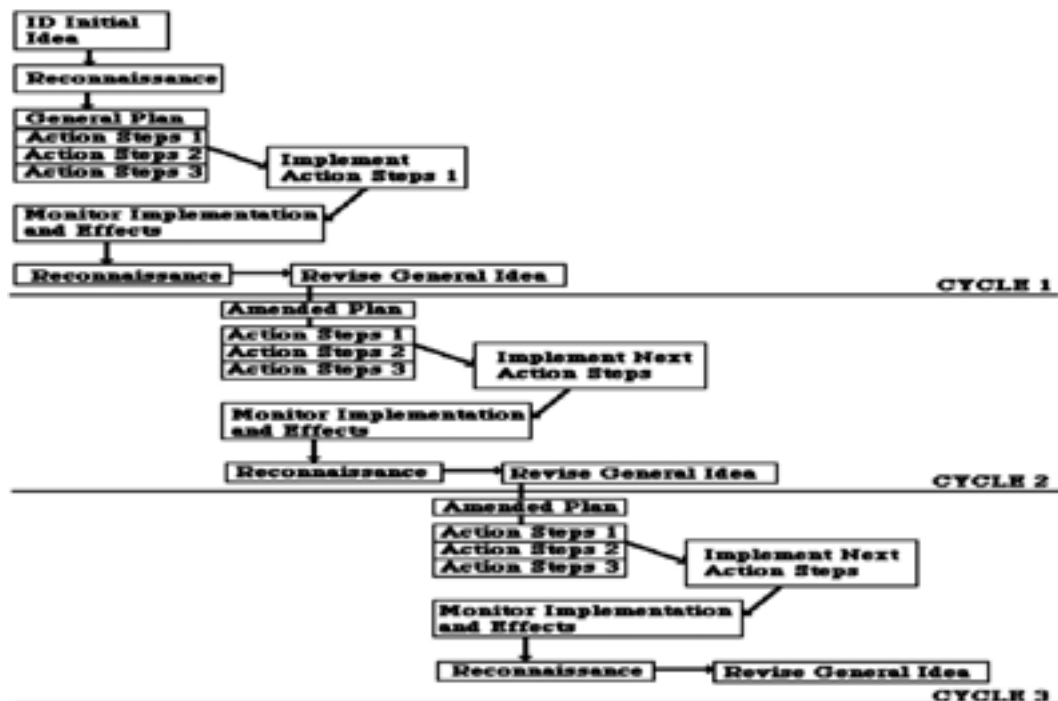
1. Identificeren en verhelderend van een eerste, globaal idee (een bewering of uitspraak die een idee koppelt aan actie)
2. Nadere verkenning
 - Beschrijving van de feitelijke situatie
 - Verklaring van de feitelijke situatie (kan leiden tot het formuleren van hypothesen)
3. Opstellen van een algemeen 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 zijn gevoerd of nog moeten worden 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

In figuur 1 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.

Voor vollediger en recentere beschrijvingen van allerlei varianten van actieonderzoek verwijs ik naar Migchelbrink (2007) en Reason & Bradbury (2006). Mij gaat het er hier 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.

Elliott's Model



Figuur 1. Elliotts Actieonderzoek Cyclus (uit: Elliott, 1991: 71)

Samenvatting op hoofdpunten: een integratief model

Het voorgaande betoog over methodiekontwikkeling en evaluatie vat ik samen in 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	Proactief	Verhelderend	Interactief	Monitorend	Impact
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 waarom
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
	↓	↓			
Methodie (selectie)	Evaluability ¹ assessment	Response ² evaluation	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 er tegen 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. 166-168) en Figuur 1 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 belemme-

rende en bevorderende factoren (zie Voorbeeld 1, hierboven), *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, hierboven).

Wel of niet evidence-based? Kwaliteitseisen voor onderzoek

In het tijdperk van *evidence-based practice* bestaat 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 starre dogmatische discussies, de voordelen van het zuivere experimentele onderzoeksdesign en pleiten 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 'ervarin-

gen' 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 moet worden nagegaan op welke wijze deze het best worden geordend, gereduceerd en gesynthetiseerd. Kwalitatief onderzoek is juist heel arbeidsintensief en complex qua steekproeftrekking, 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 kosteneffectiviteitsanalyses 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 (De Los Reyes & Kazdin, 2008). Een van de door Van Yperen beschreven alternatieve benaderingen lijkt veelbelovend. Ik doel op de *multi-center* opzet, waarbij een deel van de onderzochte 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 eventueel nog een derde groep gezocht 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 Teddlie en Tashakkori (2003: 35-38) die in het kader van hun pleidooi voor een *mixed methods*-benadering op zoek gingen 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).

En tenslotte nog dit: *evidence-based practice* blijft een nastrevenswaardig doel, maar kan beter worden onderzocht in *mixed-method designs*, die soepel(er) aansluiten bij de professionele praktijk. Dat de *mixed methods*-benadering moet blijven voldoen aan de belangrijkste kwaliteitseisen voor goed onderzoek is uiteraard een onverbiddelelijke *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.

Noten

- 1 De vijf hoofdvormen komen in Owens boek zeer uitgebreid aan de orde in afzonderlijke hoofdstukken (Owen, 2007: 169-292).
- 2 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*. Herziene versie, december 2006. Hogeschool Utrecht/Hogeschool InHolland.
- 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.
- 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.
- Droogleeveer 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. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research* (pp. 457-488). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flouren, M.A.H., Wiefferink, 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.

- Hauwert, S., Metze, 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., Metze, R., & Sedney, P. (2008b). *De evaluatie van de Pilot Vroegmeldingen*. Hogeschool van Amsterdam: Praktijk- en Onderzoekscentrum 'De Karthuizer'.
- Jehoel-Gijsbers, G. (2004). *Sociale uitsluiting in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Latour, B. (1998). From the World of Science to the World of Research? *Science*, Vol. 280, Issue 5361, 208-209.
- 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.
- Teddlie, 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.
- 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).
- Yperen, T., van, Bijl, B., & Veerman, J.W. (2008). Hoofdstuk 2. Op weg naar veelbelovend. In T. van Yperen & J.W.Veerman (red.), *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg* (pp. 35-56). Delft: Uitgeverij Eburon.