

Hoofdstuk 1: Inleiding

1.1 Aanleiding en doel

Zijn mijn onderzoeksvragen goed zo? Het is een vraag die je als begeleider van een eindwerkstuk (of afstudeerscriptie, of bachelorproef, of thesis, of stageopdracht) in het hbo ongetwijfeld eerder hebt gehoord. We hebben deze vraag gekozen als titel voor ons boek, omdat hij de uitdaging illustreert waar studenten en begeleiders mee worstelen, elk vanuit hun eigen perspectief. Studenten stellen de vraag omdat ze op zoek zijn naar bevestiging voor de richting die ze op willen met de complexe opdracht die ze in de laatste maanden van hun studie (meestal tijdens de stage) moeten afronden. Begeleiders worstelen met de vraag omdat ze die bevestiging niet kunnen en willen geven. Zij worden geacht om te coachen aan de zijlijn, en studenten vooral zelf hun koers te laten bepalen. Dat klinkt mooi in theorie, maar in de praktijk is het nog niet zo makkelijk om je rol en verantwoordelijkheid als begeleider scherp te krijgen. Wat doe je bijvoorbeeld met een student die bij elke stap in het proces naar jou kijkt om oplossingen aan te dragen? Ben je als begeleider eigenlijk medeverantwoordelijk voor het behaalde eindniveau? En wat als je zelf het antwoord niet weet? Met dit boek hopen we een aantal van deze vragen en twijfels aan te pakken. Onze doelstelling is even simpel als ambitieus: jouw leven en dat van je studenten een beetje makkelijker maken.

Vanuit het lectoraat International Relationship Management bij Zuyd Hogeschool in Maastricht verzorgen we al heel wat jaren scholing voor collega-docenten op het gebied van onderzoek. De vraag naar deze scholing was een direct gevolg van het toegenomen belang van onderzoekend vermogen voor hbo-afgestudeerden en de grotere rol die onderzoek daardoor speelt in de opleidingsprogramma's en het afstudeerproces. Veel docenten die zelf geen onderzoeksachtergrond hadden, wilden meer weten over de kenmerken van goed onderzoek en de eisen die we als hbo-instelling konden stellen aan de onderzoeksvaardigheden van onze studenten. Daarom besteedden we tijdens deze cursussen veel aandacht aan de basisprincipes van **onderzoekskwaliteit** (validiteit, betrouwbaarheid, je kent het rijtje wel) en de voor- en nadelen van verschillende dataverzamelmethode.

Na een aantal jaren begonnen we te merken dat de kern van de professionaliseringsvraag begon te verschuiven van onderzoekskwaliteit in het algemeen naar **de rol van de begeleider** in het bijzonder. Natuurlijk is het belangrijk om als begeleider de kwaliteit van onderzoek te kunnen beoordelen, maar als je dat kunt ben je nog niet per definitie een goede begeleider. Een goede begeleider moet namelijk niet alleen kunnen signaleren

wat er fout dreigt te gaan, maar de student ook een duwtje in de juiste richting kunnen geven zonder zelf de regie over te nemen. Dat vergt aanvullende vaardigheden, bijvoorbeeld bij het geven van feedback, en een sterk bewustzijn van de eigen rol en de systematiek die je als begeleider kunt hanteren.

Omdat we onze scholing bij verschillende economische opleidingen verzorgden, zagen we ook dat de eindwerkstukken van deze opleidingen steeds meer op elkaar gingen lijken, zowel qua aard (de beroepsproducten), de rol van onderzoek daarin (het zelfstandig doorlopen van de empirische cyclus), als de context waarin studenten ze moesten produceren (in de praktijk, meestal tijdens de afstudeerstage).

Ook de discussie over het **gewenste niveau** van onderzoek begon zich gaandeweg uit te kristalliseren: het onderzoek moet worden uitgevoerd volgens regels van de wetenschappelijke kunst, met inachtneming van de weerbarstigheid van de praktijk die soms een 'ideale' uitvoering van het onderzoek in de weg staat. Dat er in het onderzoek dingen misgaan of anders lopen dan gepland hoeft geen probleem te zijn, als de student zich maar bewust is van de gevolgen van dit soort externe verstoringen voor de geldigheid en bruikbaarheid van de resultaten.

Deze ontwikkelingen hebben ons ertoe gestimuleerd om in 2018 een scholingstraject te ontwikkelen voor alle begeleiders van eindwerkstukken bij economische opleidingen van Zuyd. Niet om met een opgeheven vingertje te vertellen hoe het allemaal moet, maar om samen te onderzoeken welke tips en tools positief kunnen bijdragen aan de effectiviteit van de begeleiding. Niet om processen en werkwijzen over opleidingen heen te standaardiseren, maar om diversiteit in de aanpak en werkwijze inzichtelijk te maken en deelnemers in staat te stellen om te profiteren van elkaars kennis en ervaring. Tijdens de ontwikkeling en uitvoering van deze cursus werd voor ons steeds duidelijker dat over dit onderwerp zoveel te vertellen is, dat je er makkelijk een boek mee kunt vullen. Dat boek heb je nu in handen – een praktische gids voor afstudeerbegeleiders in het hbo ☺.

Maar wat misschien nog wel de belangrijkste drijfveer was om dit boek te schrijven, is het **plezier** dat we zelf beleven aan het begeleiden van eindwerkstukken. Het is geen taak die je op de automatische piloot kunt uitvoeren; elke keer dat je een tussentijds document opent van een student is het toch weer spannend wat je daarin zult aantreffen. Het liefste wil je dat al je studenten met behulp van jouw ondersteuning hun studie kunnen afronden met een mooi project. Maar goede begeleiding kost tijd, en die is er aan het einde van het studiejaar helaas niet in overvloed. Daar staat tegenover dat er

weinig momenten zijn in de opleiding waarop je zo direct en zo zichtbaar kunt bijdragen aan de persoonlijke en professionele ontwikkeling van een student - en dat is uiteindelijk toch waar je het als docent allemaal voor doet.

Ons doel

Om plezier te kunnen hebben in het begeleiden van eindwerkstukken, moet je je wel comfortabel voelen in je rol als begeleider. Helaas moeten we constateren dat dit lang niet voor alle begeleiders het geval is. We merken in cursussen en gesprekken met begeleiders dat velen van hen twijfelen of ze wel over de vereiste kennis en vaardigheden beschikken. *Weet ik wel genoeg van onderzoek, of het bedrijf waar mijn student stageloopt? Wat als ik iets belangrijks over het hoofd zie? Is mijn feedback wel uitgebreid en duidelijk genoeg? En als de student dan zakt, is dat dan niet ook een beetje mijn schuld?*

Het zijn allemaal begrijpelijke vragen en twijfels, maar helaas tasten ze ook het zelfvertrouwen van de begeleider aan. Met als mogelijk gevolg dat deze het proces op een krampachtige manier gaat benaderen, of juist met een te dienstverlenende houding richting de student. Daarom is **zelfvertrouwen** wat ons betreft het belangrijkste leereffect dat we willen bereiken met dit boek. Zelfvertrouwen komt voort uit (1) een sterk bewustzijn van de taken en verantwoordelijkheden van een begeleider, (2) een systematische aanpak van het begeleidingsproces met ruimte voor eigen inkleuring en afstemming op de behoeften van de student, en (3) het vieren van positieve begeleidingservaringen.

Op (1) komen we uitgebreid terug in hoofdstuk 2. Een systematische aanpak is belangrijk omdat je jezelf dan nooit hoeft af te vragen of je genoeg begeleiding hebt geboden en omdat je dan minder snel belangrijke vragen of opmerkingen vergeet. Bovendien kun je op deze manier efficiënter werken, omdat je niet bij elk deelproduct dat je krijgt toegestuurd hoeft te bedenken hoe je erop moet reageren. De verschillende tips en tools in dit boek kun je gebruiken voor het creëren van een systematiek die past bij jou als persoon, bij de opleiding waar je voor werkt en bij de kaders waarbinnen het eindwerkstuk bij jullie opleiding geschreven wordt. Je kunt naar hartenlust knippen, plakken, kopiëren en aanpassen; we zouden het wel leuk vinden als je eventuele 'best practices' die hieruit voortkomen met ons wil delen. Onze contactgegevens vind je in hoofdstuk 7.

Ten slotte is het altijd belangrijk om successen te vieren. Als je vier studenten begeleidt van wie er drie met vlag en wimpel slagen en één niet, dan is het - zeker voor docenten, die vaak perfectionistisch zijn - verleidelijk om vooral te focussen op dat ene proces dat niet goed verlopen is. Terwijl de drie andere studenten waarschijnlijk hartstikke tevreden waren met de manier waarop je

ze hebt begeleid. Sta daarom ook regelmatig stil bij de positieve 'track record' die je over de jaren heen hebt opgebouwd.

1.2 *Uitgangspunten*

Zoals eerder aangegeven, is het niet onze bedoeling om in normatieve termen te praten over eindwerkstukken en de rol die onderzoek daarin speelt (*zo moet het en niet anders*). We vinden het eigenlijk wel mooi en leerzaam dat verschillende opleidingen tot verschillende modellen en werkwijzen zijn gekomen. Bovendien zijn we er heilig van overtuigd dat de bedrijfsopdrachten waar onze studenten aan werken zo divers van aard zijn, dat 'one size fits all' nooit zal werken. Toch ontkomen er niet aan om aan het begin van dit boek de **basisprincipes** te beschrijven van waaruit we ons verhaal verder opbouwen.

Of die basisprincipes volledig overeenkomen met de situatie bij jouw opleiding, kunnen we niet garanderen. Daarom willen we je vragen om een beetje flexibel om te gaan met verschillen tussen de casussen die wij in het boek presenteren en de manier waarop studenten bij jouw opleiding te werk gaan. Hoewel niet alle opleidingen de onderzoekscomponent hebben geïntegreerd in de praktijkstage, zijn de meeste casussen in dit boek wel gebaseerd op dat model. We verwachten echter dat dergelijke verschillen maar een beperkt effect hebben op de bruikbaarheid van de tips en tools in dit boek.

Een vergelijkbaar punt zouden we willen maken voor **terminologie**. Het is opvallend hoe vaak onderzoekers (en dus ook begeleiders van onderzoek) verschillende termen gebruiken om te verwijzen naar eenzelfde concept. Wat bij de ene opleiding de centrale vraag wordt genoemd, is bij een andere opleiding de managementvraag. Wat de één onderzoeksinstrument noemt, noemt de ander methodiek. En wat voor de één een model is, is voor de ander een analytisch kader. Hopelijk lukt het je om hier doorheen te kijken en te begrijpen wat we bedoelen op het moment dat we bepaalde woorden gebruiken.

Oké, back to business. Waar wij in dit boek vanuit gaan, is dat onderzoek binnen het eindwerkstuk een **middel** is en geen doel op zich. De student verzamelt op systematische wijze informatie om uiteindelijk een concreet, evidence-based product op te kunnen leveren aan de opdrachtgever. Wat voor soort producten studenten binnen het economisch domein zoal maken, wordt beschreven in paragraaf 2.1.

Juist omdat het niet meer dan een middel is, mag het onderzoek best

kleinschalig zijn. Als alle benodigde data verzameld kunnen worden met één dataverzamelmethode, is dat wat ons betreft prima. Als met een relatief kleine steekproef betrouwbare informatie kan worden opgehaald over de populatie, dan hoor je ons ook niet klagen. Dat gaan we pas doen als (1) de student zich niet bewust is van de tekortkomingen van zijn onderzoek of (2) de verschillende onderdelen uit het onderzoek intern niet consistent zijn. Als de vragen niet passen bij de probleemstelling, de methoden niet bij de vragen, de instrumenten niet bij de methoden of de analyses niet bij de instrumenten, dan heeft de student een probleem. Daarom hebben we dit boek qua structuur ook opgehangen aan de **empirische cyclus**, die we in paragraaf 2.1 in meer detail zullen bespreken.

Wat je wel kunt verwachten, en wat niet

Wat we in dit boek *niet* willen doen, is stelling nemen in fundamentele discussies over de toetsing van eindcompetenties, de wenselijkheid van onderzoek in het hbo, de definitie van onderzoekend vermogen, of de ideale vorm van beoordelingsmodellen voor eindwerkstukken. Dergelijke discussies raken wel aan de thematiek van dit boek, maar zouden wat ons betreft toch vooral gevoerd moeten worden binnen de opleidingen en op het Ministerie van OC&W. Bovendien hebben we niet de illusie dat we met dit boek invloed kunnen uitoefenen op de generieke hbo-competenties die in nationaal en internationaal verband zijn vastgesteld.

Onze insteek is dus vooral een pragmatische. Er bestaan op dit moment bepaalde kaders en standaarden (internationaal, nationaal en op opleidingsniveau), en het is aan de begeleider om binnen die kaders zo goed mogelijk invulling te geven aan zijn of haar rol. Het is goed mogelijk dat bepaalde kaders of standaarden in de komende jaren gaan veranderen of verschuiven, maar dat laat onverlet dat studenten ook dan ondersteuning nodig zullen hebben bij het neerzetten van prestaties die hun beroepsbekwaamheid aantonen (zie hoofdstuk 2). We verwachten dus dat de meeste tips en tools hun bruikbaarheid niet zullen verliezen, welke kant het in de nabije toekomst ook opgaat met eindwerkstukken in het hbo.

Daarom focussen we in ons verhaal op de **praktische uitdagingen en dilemma's** waarmee begeleiders en hun studenten tijdens het begeleidingsproces worden geconfronteerd. Dat doen we niet op basis van onderwijskundige modellen, want andere auteurs hebben al laten zien dat ze dat beter kunnen dan wij (bv. Losse, 2018). Wat we in plaats daarvan proberen, is op basis van ervaring (van onszelf, maar vooral ook van de vele collega's met wie we over dit onderwerp gesproken hebben) te beschrijven (1) hoe het nu echt is om studenten te begeleiden en (2) wat begeleiders concreet kunnen doen om hun eigen leven en dat van hun studenten een beetje makkelijker te

maken.

Daarvoor is wel enige informatie nodig over de context. Daarom gaan we in het volgende hoofdstuk dieper in op de rol en aard van het eindwerkstuk, de beginsituatie voor de gemiddelde student, de algemene uitdagingen voor de begeleider en de principes van effectieve feedback.

Hoofdstuk 2: De context

2.1 *Het eindwerkstuk in het hbo*

In 2009 publiceerde de Hbo-raad (inmiddels Vereniging Hogescholen) het rapport *Kwaliteit als opdracht*. Daarin wordt **onderzoekend vermogen** nadrukkelijk benoemd als een generieke competentie voor elke hbo-afgestudeerde:

“Traditionele scheidslijnen tussen ontwikkelen en uitvoeren vervagen, hetgeen betekent dat het onderwijs van de hogescholen moet zorgen voor onderzoekend vermogen bij studenten om later bij te kunnen dragen aan vernieuwingen in de beroepspraktijk. Het opleiden blijft centraal staan, maar de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek is een noodzakelijk complement om professionals in het hoger onderwijs te kunnen opleiden (...) In onze moderne samenleving is het cruciaal dat hbo-bachelors over een onderzoekend vermogen beschikken dat leidt tot reflectie, tot evidence-based practice en tot innovatie.” (p. 7-10)

Afgestudeerden moeten volgens deze visie niet alleen werkzaamheden kunnen uitvoeren op hbo-niveau, maar ook expliciet bijdragen aan de **innovatie** van het beroep en de omgeving waarin ze dat beroep uitoefenen. Een precieze definitie van onderzoekend vermogen geeft het rapport overigens niet. Wel wordt er verwezen naar een uitspraak uit een internationale review van de Nederlandse opleidingsniveaus: *“... the abilities to analyse problems, to synthesize, to propose solutions and to communicate about various challenges (...), also in a multidisciplinary environment, are becoming more and more important.” (p. 17)*

Een jaar na het verschijnen van *Kwaliteit als opdracht* werd het hbo opgeschrikt door de InHolland-affaire. Van de ene op de andere dag was de waarde van een hbo-diploma geen vanzelfsprekend gegeven meer, en kwamen de prestaties die studenten moesten leveren om zo'n diploma te krijgen onder een vergrootglas te liggen. Het oorspronkelijke probleem bij InHolland zat vooral in het bestaan van alternatieve afstudeertrajecten die niet waren goedgekeurd door de examencommissie (Huisman & De Vijlder, 2012), maar ook bij een heleboel andere opleidingen bleken de afstudeerscripties de aangescherpte toets der kritiek niet te kunnen doorstaan. Hadden we het onze studenten dan toch te makkelijk gemaakt?

Een gevolg van de ontstane commotie was dat veel opleidingen in versneld tempo aan de slag gingen met de aanbevelingen uit *Kwaliteit als opdracht*. Daarbij maakten ze dankbaar gebruik van het feit dat er in het hbo sinds de introductie van lectoraten in 2001 sowieso al meer aandacht was voor

onderzoek. In 2009 waren er ruim 400 lectoren actief bij de verschillende hogescholen; in 2016 was dat aantal gegroeid tot 650. Door de toename van het aantal lectoraten groeide ook het aantal docenten met ervaring in het doen van onderzoek. En hoewel het onderzoek dat binnen lectoraten plaatsvindt niet zonder meer kan worden gelijkgesteld met afstudeeronderzoek (Andriessen, 2016), konden de lectoren en docent-onderzoekers wel een bijdrage leveren aan het opkrikken van de onderzoekskwaliteit in eindwerkstukken.

Voor de meeste hbo-opleidingen is het altijd de ambitie geweest om professionals af te leveren met onderzoekscompetenties, en geen professionele onderzoekers (Griffioen, Visser-Wijnveen & Willems, 2013). Toch gingen sommige opleidingen de nadruk bij het afstuderen zo sterk op onderzoek leggen, dat het beroepsgerichte karakter van het hbo in het geding dreigde te komen. Als reactie daarop is een tegenbeweging op gang gekomen, die terecht stelt dat het doen van onderzoek een middel is om de praktijk te innoveren, en geen doel op zich. Een goede afstudeerscriptie is geen technisch kunstje, maar een **beroepsproduct** waar de praktijk daadwerkelijk iets aan heeft. Zoals we al aangaven in onze introductie, hebben we het idee dat deze discussie nu langzaam maar zeker is uitgekristalliseerd. Bij de meeste opleidingen heeft dat geleid tot eindwerkstukken die sterk geworteld zijn in de praktijk, maar ook gebaseerd op gedegen onderzoek¹.

De meerwaarde van het eindwerkstuk voor de student

Eind goed, al goed? Nog niet helemaal. Er zijn namelijk nog wel wat knelpunten die een soepel verloop van het afstudeerproces bemoeilijken, althans voor sommige studenten. Nico Keuning legt in de Volkskrant van 21 januari 2019 de vinger op de zere plek als hij beweert dat studenten te weinig worden getraind in schrijfvaardigheid om van ze te verwachten dat ze in jaar 4 een goed geschreven eindwerkstuk kunnen afleveren. Ook twijfelt hij over het vermogen van sommige docenten om een dergelijk stuk te lezen, te beoordelen en van feedback te voorzien. Zijn oplossing: schaf het eindwerkstuk af en laat de student in plaats daarvan een presentatie doen met daarna een kritische ondervraging.

Dat er nog ruimte is voor verbetering, zullen we niet ontkennen. Dat het schrijven en begeleiden van een eindwerkstuk geen 'walk in the park' is, moge

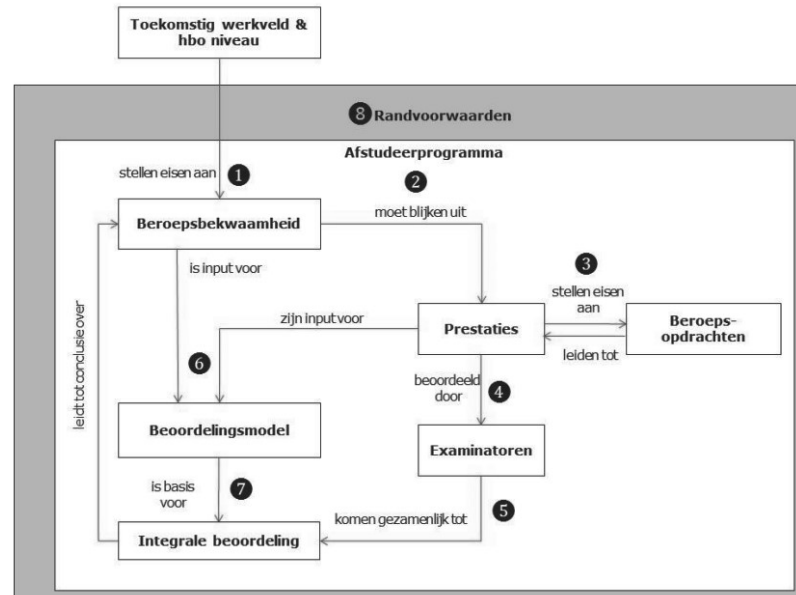
¹ Wie meer wil weten over de definitie van onderzoekend vermogen en de historische ontwikkeling van onderzoek en eindwerkstukken in het hbo, verwijzen we graag naar Griffioen *et al.* (2013), Verburg & Elen (2013), Andriessen (2014), en de adviesnota *Meer innovatieve professionals* van de Onderwijsraad uit 2014.

ook duidelijk zijn. Toch gaat de suggestie van Nico Keuning ons een stap te ver. Een presentatie kan prima fungeren als aanvulling op een geschreven eindwerkstuk, maar niet als vervanging ervan. Uit de onderwijskundige literatuur is namelijk bekend dat docentbeoordelingen van mondelinge presentaties ook niet altijd even betrouwbaar zijn (Magin & Helmore, 2001), waardoor er opnieuw twijfel zou kunnen ontstaan over het gerealiseerde eindniveau van de student. Bovendien laat psycholinguïstisch onderzoek zien dat het schrijfsproces zelf ook positief bijdraagt aan de **kennisontwikkeling** bij de schrijver (Scardamalia, Bereiter & Steinbach, 1984). Met andere woorden: vaak ontdek je pas wat je allemaal weet als je het gaat opschrijven.

We zouden studenten dus tekort doen als we het geschreven eindwerkstuk zo maar schrappen. Een goed eindwerkstuk is een prachtig visitekaartje. Studenten die na afloop van hun stage een baan aangeboden krijgen, hebben dankzij het eindwerkstuk meteen al een naam opgebouwd bij hun nieuwe collega's. Studenten die op zoek gaan naar een baan bij een andere werkgever, kunnen laten zien dat ze onder hoge druk een kwalitatief hoogwaardig en bruikbaar beroepsproduct kunnen afleveren. Studenten die na hun bachelor nog een master willen gaan doen, kunnen aantonen dat ze zelfstandig de empirische cyclus kunnen doorlopen, en daardoor wellicht hun pre-master verkorten of overslaan. In al deze gevallen draagt het schrijven van een eindwerkstuk positief bij aan de employability van onze studenten, en daar is het in het onderwijs uiteindelijk vooral om te doen.

De functie van het eindwerkstuk voor de opleiding

Voor de afgestudeerde is een goed eindwerkstuk dan misschien wel een visitekaartje, voor de opleiding blijft het in eerste instantie een **toets** waarmee aangetoond moet kunnen worden dat de student beschikt over de benodigde eindcompetenties. In de praktijk is dat nog niet zo eenvoudig te realiseren; het betekent dat er continu afstemming moet worden gezocht tussen het beroepsbeeld, het afstudeerprogramma, de randvoorwaarden voor dat programma, de attitudes en competenties van examinatoren en het beoordelingsmodel waar zij gebruik van maken. Andriessen, Sluijsmans, Snel & Jacobs (2017) hebben die samenhang schematisch weergegeven in het onderstaande conceptuele model.



Figuur 2.1 De rol van het eindwerkstuk in het afstudeerprogramma volgens Andriessen et al. (2017, p. 5)

Je zou kunnen zeggen dat het allemaal begint met de eisen die het toekomstige werkveld stelt aan de beginnend beroepsbeoefenaar (1). Samen met de generieke hbo-competenties (waar ook onderzoekend vermogen deel van uitmaakt) vormen die de input voor een definitie van **beroepsbekwaamheid**: op welk niveau moet de student acteren om recht te hebben op een startkwalificatie in de vorm van een diploma? Vervolgens moet de student de kans geboden worden om zijn of haar beroepsbekwaamheid aan te tonen tijdens het leveren van een prestatie (2). Omdat het om beroepsopleidingen gaat, ligt het voor de hand dat de student daarvoor een of meerdere beroepsopdrachten uitvoert die representatief zijn voor taken die hij of zij later ook in het werkveld moet gaan uitvoeren (3). De examinatoren (4) toetsen (5) vervolgens aan de hand van een beoordelingsmodel (6) of de student tijdens het leveren van de prestatie het vereiste niveau aan de dag leggen, en trekken op basis van een integrale beoordeling (7) een conclusie over diens beroepsbekwaamheid (1).

Het mooie van het bovenstaande model is dat het de onderlinge samenhang tussen de verschillende elementen inzichtelijk maakt. Daarnaast hebben de bedenkers een handige lijst met vragen opgesteld die opleidingen kunnen

gebruiken om de kwaliteit van hun afstudeerprogramma te verbeteren (zie Andriessen *et al.* 2017, p. 6-13). Dat is geen overbodige luxe, want veel opleidingen worstelen met het concretiseren van hun definitie van beroepsbekwaamheid en met het identificeren van geschikte beroepsopdrachten die onderdeel kunnen zijn van het afstudeerprogramma.

Uiteraard heeft deze niet-ideale realiteit ook zijn weerslag op het dagelijkse werk van de begeleider. Als het gewenste eindniveau niet heel precies is gespecificeerd, is het onvermijdelijk dat er op een gegeven moment onenigheid gaat ontstaan tussen examinatoren en begeleiders, of tussen examinatoren onderling. En zo lang er nog stage-opdrachten worden goedgekeurd die eigenlijk niet geschikt zijn om beroepsbekwaamheid aan te tonen, zul je als begeleider bij sommige studenten heel hard moeten werken om ze alsnog succesvol aan de eindstreep te krijgen.

Wat verder wel opvallend is, is dat de begeleider helemaal niet genoemd wordt in dit plaatje. Aan de ene kant is dat logisch, omdat het eindwerkstuk de competenties van de student moet toetsen, en niet die van de begeleider. Aan de andere kant weten we ook dat kwalitatief goede begeleiding noodzakelijk is om studenten (ja, ook hele goede studenten) te helpen orde te scheppen in de chaos die een complexe bedrijfsopdracht met zich meebrengt.

Beroepsproducten in het economisch domein

Losse (2012) geeft een taxonomie van veel voorkomende beroepsopdrachten in het hbo. Daarin onderscheidt ze vijf soorten: het advies, het ontwerp, het eindproduct, de handeling en het onderzoek (zie figuur 2.2).

Het zijn termen die vaak gebruikt worden in het discours rond eindwerkstukken in het hbo, maar niet altijd in de betekenis die Losse oorspronkelijk voor ogen had. Met een eindproduct bedoelt ze bijvoorbeeld een fysiek of digitaal artefact dat direct kan worden ingezet in de beroepspraktijk. Een adviesrapport is volgens die definitie geen eindproduct, maar wordt door begeleiders, studenten en stageverleners wel vaak zo genoemd. Het verschil tussen een ontwerp en een eindproduct is bij Losse ook heel duidelijk: het ontwerp is een verbeelding van een eindproduct, het eindproduct zelf de concrete uitwerking daarvan. En dan zijn er ook nog handelingen, die in de praktijk vaak alleen kunnen worden uitgevoerd als er een eindproduct of ontwerp aan ten grondslag ligt (bv. een lesplan, een script, een behandelplan of een gespreksvoeringsmethodiek).

1. Advies	2. Ontwerp	3. Eindproduct	4. Handeling	5. Onderzoek
Mogelijke oplossing of een plan	Verbeelding van een eindproduct	Fysieke of digitale uitwerking van een ontwerp	Professioneel gedrag naar cliënt of publiek	Antwoorden en conclusies
<ul style="list-style-type: none"> • Organisatieadvies • Pedagogisch advies • Financieel advies 	<ul style="list-style-type: none"> • Bouwontwerp • Technisch ontwerp • Bestemmingsplan • Ondernemingsplan 	<ul style="list-style-type: none"> • Schilderij • ICT-applicatie • Apparaat • Film • Journalistieke tekst 	<ul style="list-style-type: none"> • Les geven • Voorstelling uitvoeren • Hulpverlenen • Verplegen • Therapie geven • Leiding geven • Ondernemen 	<ul style="list-style-type: none"> • Archeologisch rapport • Laboratoriumrapport • Forensisch rapport

Figuur 2.2 Beroepsproducten volgens Losse (2012)

Over dit soort terminologie kun je eindeloos blijven bakkeleien, maar voor een opleiding is het vooral belangrijk om te weten welke beroepsproducten afgestudeerden in de praktijk primair gaan opleveren. Voor sommige opleidingen is dat klip en klaar: afgestudeerden van de pabo moeten lessen kunnen geven, afgestudeerden van een vertaalopleiding moeten vertalingen kunnen opleveren, en bouwkundigen moeten bouwontwerpen kunnen maken. Bovendien moeten ze dat kunnen in een **real-life setting**, wat door de meeste opleidingen wordt geoperationaliseerd als ‘tijdens de afstudeerstage’. In het economisch domein zien we dat eindwerkstukken vaak draaien om een **advies** op strategisch of tactisch niveau (bv. een marketing- of exportplan) of een **ontwerp** waarin ook een adviescomponent verscholen zit (bv. een herontwerp van de procedure voor debiteurenmanagement).

Tot slot nog iets over het beroepsproduct ‘onderzoek’. Er zijn hbo-opleidingen (bv. Life Sciences of Forensisch Onderzoek) die hun studenten opleiden tot professionele onderzoekers (Griffioen *et al.*, 2013); voor deze studenten ligt het voor de hand dat ze afstuderen op het doen van een onderzoek. Of dat in de taxonomie van Losse een aparte categorie moet zijn of ook onder ‘handeling’ zou kunnen vallen, laten we voor nu even in het midden. Een conclusie die daar in ieder geval niet uit getrokken kan worden, is dat onderzoek bij de totstandkoming van de andere beroepsproducten geen rol speelt. Met het eindwerkstuk moet de student immers ook aantonen over onderzoekend vermogen te beschikken.

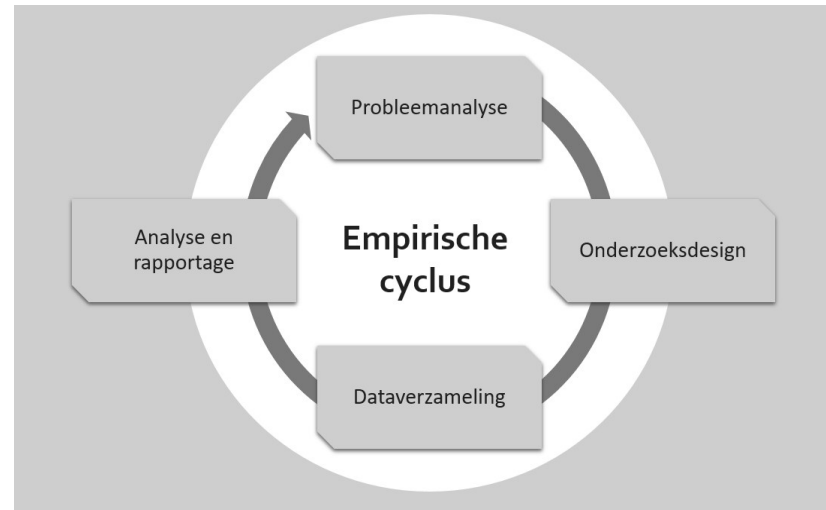
De rol van onderzoek in het eindwerkstuk

De concrete bijdrage van het onderzoek aan het beroepsproduct bestaat uit **informatie**. Maar in een samenleving waarin de hoeveelheid beschikbare informatie exponentieel toeneemt, is de scheidslijn tussen 'informatie verzamelen' en 'onderzoek doen' niet altijd even helder. Kunnen de volgende handelingen bijvoorbeeld worden beschouwd als onderzoek?

- E-mailadressen en telefoonnummers opzoeken van potentiële leveranciers
- Positieve en negatieve online reviews over een nieuw product in kaart brengen
- Chat- en e-mailgesprekken tussen consumenten en de klantenservice lezen
- Bij de koffieautomaat praten met collega's over de nieuwe bedrijfsvisie

Wij zouden zeggen: ja, mits er (1) een **systematische, replicerbare aanpak** wordt gevolgd bij het verzamelen van informatie, (2) maatregelen worden genomen om de **correctheid en compleetheid** van die informatie te garanderen, en (3) uit de verzamelde informatie nieuwe inzichten worden gegenereerd met behulp van **analyse**. Als een student een lijst met potentiële leveranciers wil opstellen, moet hij dus goed nadenken over de zoektermen, de criteria om een bedrijf wel of niet op te nemen in de lijst, en de kwaliteit van de bronnen die hij gebruikt om bedrijven te zoeken. Daarnaast kan hij in de lijst op zoek gaan naar bepaalde patronen, die hij vervolgens kan verwerken in het advies. Bijvoorbeeld dat een aanzienlijk deel van de potentiële leveranciers in een bepaalde regio zit, en dat het daarom de moeite waard kan zijn om daar te gaan deelnemen aan netwerkevenementen.

Een belangrijk kwaliteitszorginstrument bij onderzoek is de **empirische cyclus** (zie figuur 2.3); we hebben hem al eerder genoemd in dit boek. Een student die de verschillende stappen in die cyclus nauwgezet uitvoert, is uiteindelijk in staat om kwalitatief hoogwaardige informatie te verzamelen die bijdraagt aan een oplossing voor het probleem dat aanleiding was om met de cyclus te starten.



Figuur 2.3 De empirische cyclus

Aan elke stap in de empirische cyclus² wijden we in dit boek een apart hoofdstuk, waarbij we analyse en rapportage samennemen omdat studenten die doorgaans ook in één keer aanleveren bij hun begeleider. In elk hoofdstuk komen de volgende drie onderwerpen aan bod:

1. Hoe - vanuit het perspectief van de student - het ideaalplaatje eruitziet
2. Waarom het vaak niet lukt om aan dat ideaalplaatje te voldoen en hoe zich dat uit in het werk van de student
3. Hoe je als begeleider de student kan helpen om dichterbij het ideaalplaatje te komen

Voordat we hiermee beginnen, gaan we in de volgende twee paragrafen eerst nog dieper in op een aantal algemene problemen waarmee studenten en begeleiders worden geconfronteerd tijdens het schrijven en begeleiden van een eindwerkstuk.

² Voor meer informatie over de empirische cyclus, zie Verhoeven (2018), Fischer & Julsing (2014) of Wrench, Thomas-Maddox, Richmond & McCroskey (2013).