

**De bijdrage van het interviewen van professionals
aan de cognitieve leeropbrengsten van studenten**

**The contribution of interviewing professionals
to students' cognitive learning outcomes**

Serge C.R. Verwiel
3 juli 2014



STOAS Wageningen | Vilentum Hogeschool
Master Leren en Innoveren

Begeleider: Tom van Oeffelt



Avans Hogeschool
Academie voor HRM en Bedrijfskunde

Opdrachtgever: Carina Haumann

De bijdrage van het interviewen van professionals aan de cognitieve leeropbrengsten van studenten

The contribution of interviewing professionals to students' cognitive learning outcomes

Samenvatting

In de minor Business Crossing Boundaries is vanuit het ontwerpprincipe dat de student leert door theorie én leert door sociale interactie, een onderzoeksopdracht geformuleerd. In de onderzoeksopdracht doen studenten literatuuronderzoek en interviewen zij professionals. In dit onderzoek is de vraag beantwoord hoe het interviewen van een professional bijdraagt aan de cognitieve leeropbrengsten van de student. Door zeven studenten te interviewen over de opbrengsten van hun interview met een professional en het analyseren van vijf onderzoekspapers op basis van de SOLO taxonomie, zijn cognitieve leeropbrengsten inzichtelijk gemaakt.

In de perceptie van de student draagt het interviewen bij aan beeldvorming van de dagelijkse praktijk van de professional, is het aanvullend op theorie waardoor een completer beeld wordt gevormd en in mindere mate biedt het de student een ander perspectief op het onderwerp.

Studenten verwerkten de cognitieve leeropbrengsten op twee verschillende manieren in de onderzoekspapers. Enerzijds door cognitieve leeropbrengsten te benoemen of te beschrijven zonder enige samenhang; uitwerkingen op niveau prestructural en unistruktural. Anderzijds zijn cognitieve leeropbrengsten verwerkt door interviewresultaten te beschrijven en vervolgens te analyseren, toe te passen, op te sommen, samen te vatten of het in contrast te zetten tot theorie; uitwerkingen op niveau multistruktural en relational.

Abstract

In the minor Business Crossing Boundaries a research assignment has been designed according to the principle that students learn through theory and through social interaction. In the research assignment students conduct literature research and they interview professionals. This study answers the question how interviewing professionals contributes to students' cognitive learning outcomes. In order to determine cognitive learning outcomes, seven students were interviewed on the results of their interviews with professionals and five research papers were analysed based on the SOLO Taxonomy.

In students' perception interviewing contributes to a better view of the daily practice of the professional, is complimentary to theory so that it enhances a full picture on the topic at hand and to a lesser extent, it offers the student a different perspective on its topic.

In two different ways students process cognitive learning outcomes in their research papers. Firstly by naming or describing the cognitive learning outcomes by means of examples, but without interrelating these outcomes; level prestructural and unistruktural. Secondly cognitive learning outcomes are processed by describing and then analysing, applying, categorising, summarizing or contrasting these outcomes to theory; level multistruktural and relational.

1. Inleiding

1.1. Aanleiding

Avans Hogeschool stelt in haar onderwijsvisie dat de student onderzoeksvaardig moet zijn in het doen van praktijkgericht onderzoek om een rol te vervullen in de ontwikkeling van de beroepspraktijk (Avans Leer- en Innovatiecentrum [LIC], 2013). Studenten moeten daarom volgens de Nota onderzoekbeleid (Avans Hogeschool, 2014) worden opgeleid tot kritisch reflectieve, onderzoekende professionals. Om dit te bewerkstelligen ambieert Avans Hogeschool een *learning community* te zijn waarin studenten en docenten gezamenlijk kennis creëren, verder ontwikkelen en delen, onder meer door het doen van praktijkgericht onderzoek (Avans Hogeschool, 2014). Het verweven van onderwijs en onderzoek kan worden versterkt door binnen het onderwijs onderzoekend leren en leren te onderzoeken te stimuleren (LIC, 2013).

Naar aanleiding van de Nota onderzoekbeleid (Avans Hogeschool, 2014) wordt binnen de Academie voor HRM en Bedrijfskunde (AHB) nagedacht wat onderzoek betekent binnen AHB en wat er gedaan moet worden om de student te ontwikkelen tot een kritisch reflectieve, onderzoekende professional. Hetgeen in collegejaar 2014-2015 moet leiden tot een adviesnota en een operationeel beleidsdocument.

In 2012-2013 is de Engelstalige minor Business Crossing Boundaries (BCB) ontwikkeld die voor het eerst is aangeboden in september tot januari van het collegejaar 2013-2014. In deze minor zit een onderzoeksopdracht waarin juist dat onderzoekend leren gestimuleerd wordt. Het ontwerp van de onderzoeksopdracht biedt studenten ruimte en vrijheid om een eigen onderzoek vorm te geven. Studenten worden door docenten ondersteund door lessen in onderzoek en tutoring zodat zij ook leren onderzoeken. De onderzoeksopdracht is zo opgezet dat het studenten mogelijk gemaakt wordt kennis te verwerven, ontwikkelen en delen.

In de onderzoeksopdracht verwerft de student kennis door zijn onderwerp middels literatuuronderzoek te bestuderen en door dat verworven kennisbeeld in een interview voor te leggen aan een professional in de praktijk. Hiermee is de verwachting dat kennis van de professional vrijgemaakt wordt en dat de student hierdoor een goed en realistisch kennisbeeld rondom zijn onderwerp verkrijgt. Het verwerven van kennis gaat hierbij verder dan alleen het beschrijven, definiëren, opnoemen en uitleggen. Er wordt vanuit gegaan dat studenten verworven kennis analyseren en verbinden om het vervolgens toe te passen op de eigen vraagstelling. Het interviewen van een professional is een vast onderdeel in de opzet van de onderzoeksopdracht.

Kennis wordt door studenten gedeeld door aan het einde van de minor onderzoeksresultaten te presenteren middels posters en in interactieve workshops. Daarbij is de insteek dat studenten er voor zorgen dat zij niet alleen met elkaar, maar ook met genodigden en docenten hun onderzoeksresultaten delen.

Wat verstaat Avans Hogeschool onder kennis (verder) ontwikkelen? Onderzoek vindt veelal plaats in de vorm van een stage- of afstudeeronderzoek (Avans Hogeschool, 2014). Stage- of afstudeeronderzoek beoogt een antwoord te vinden op een concrete vraag van een bedrijf of instelling. Andere onderzoeksprojecten gaan verder en komen tot generaliseerbare conclusies en soms tot een bijdrage aan wetenschappelijke theorie, zodat kennis ontwikkeld wordt (Avans Hogeschool, 2014). De onderzoeksopdracht in de minor BCB heeft als doelstelling dat studenten tot generaliseerbare conclusies komen, maar dat het ontwikkelen van kennis niet per se hoeft te leiden tot theorievorming.

1.2. Ontwerpprincipes

Drie ontwerpprincipes stonden centraal bij het ontwerp van de minor BCB onderzoeksopdracht om een leeromgeving te creëren waarin de student kan groeien naar de kritisch reflectieve, onderzoekende professional die Avans Hogeschool en AHB voorstaat:

1. Studentgecentreerd doceren waardoor er ruimte ontstaat om naast formeel ook informeel te leren;
2. Onderzoekend leren door het werken in een onderzoeksgroep;
3. De student leert door theorie én leert door sociale interactie om kennis uit de praktijk binnen te halen.

1.2.1. Studentgecentreerd doceren - Formeel en informeel leren

Kember (1997) maakt een onderscheid tussen docent- en studentgecentreerd onderwijs in vier categorieën. De eerste twee categorieën hebben een duidelijke focus op inhoud en vallen onder docentgecentreerd doceren; het verstrekken van informatie en het overbrengen van gestructureerde kennis. De laatste twee categorieën hebben een duidelijke focus op leren en scharen we onder studentgecentreerd doceren; het faciliteren van begrip en het bewerkstelligen van conceptuele veranderingen en intellectuele ontwikkeling.

De onderzoeksopdracht is op een redelijk abstract niveau geformuleerd; er worden randvoorwaarden beschreven rondom het doen van literatuuronderzoek en het interviewen van professionals. Verder wordt er een tijdlijn geschetst met deadlines voor het inleveren van het onderzoekontwerp en de uiteindelijke paper. De onderzoeksgroepen bepalen zelf het onderwerp binnen een gekozen thema, de vraagstelling en aanpak. Tenslotte worden er een paar literatuursuggesties gedaan om een start te kunnen maken. Hiermee wordt de rol van de begeleidende docenten en tutores studentgecentreerd en is er een leeromgeving gecreëerd waarin studenten formeel en informeel leren.

Formeel en informeel leren kan volgens Rohs (Zürcher, 2007) geplaatst worden op een continuüm, bestaande uit zes kenmerken (Tabel 1). Eén leerproces kan zowel aan kenmerken van formeel als informeel leren voldoen. Het is namelijk niet zo dat je een sec formeel of informeel leerproces doorloopt (Bibo, 2012).

Tabel 1

Continuüm van Rohs met de kenmerken van formeel en informeel leren (Zürcher, 2007)

Formeel leren	Kenmerken	Informeel leren
Doel: leren	Intentie	Doel: probleem oplossen
Structurele pedagogische ondersteuning	Ondersteuning	Op verzoek, naar behoefte
Anderen bepalen	Controle	Zelfsturing
Gefocust	Inhoud	Holistisch
Bewust leren	Bewustzijn	Deels onbewust
Theoretische kennis	Leerresultaat	Ervaringskennis

In het maken van de onderzoeksopdracht krijgt zowel formeel als informeel leren vorm. Als ondersteuning worden bijvoorbeeld lessen English writing and speaking skills aangeboden (structureel pedagogisch: formeel leren) en staan er tutoren op afroepbasis klaar om de groepen te begeleiden (op verzoek, naar behoefte: informeel leren). Studenten creëren in het veldonderzoek zelf mogelijkheden kennis op te doen buiten de voor hen bekende schoolse omgeving (zelfsturing & ervaringskennis; informeel leren). De student is verantwoordelijk gemaakt om professionals uit het werkveld als bron te betrekken (door school bepaald: formeel leren, maar ook zelfsturing: informeel leren). Studenten bouwen hiermee relaties op met mensen in het werkveld (ervaringskennis: informeel leren).

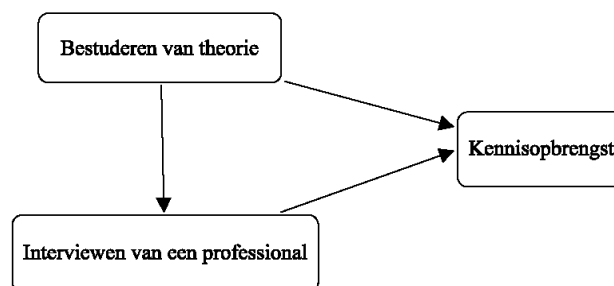
1.2.2. Onderzoekend leren

Onderzoekend leren bestaat volgens Brown en Campione (Beishuizen, 2004) uit het verrichten van onderzoek in onderzoeksgroepen, het delen van de resultaten met medestudenten waardoor bevindingen en nieuwe kennis kan worden geïntegreerd in een nieuwe (vervolg)taak. Volman en Ten Dam (2009) stellen dat bij onderzoekend leren het werken in een onderzoeksgroep van groot belang is en gestoeld op drie principes: begrip, participatie en onderzoek. Begrip duidt op kennisverwerving en -ontwikkeling van kernthema's binnen een bepaald vakgebied. Praktisch betekent dit dat twaalf onderzoeksgroepen zich verdiepen in één van drie kernthema's binnen het vakgebied cultural diversity, te weten: global leadership, cross-cultural communication of intercultural teamwork. Studenten participeren wanneer zij serieus worden genomen als partners in kennisontwikkeling. Dit alles is te bewerkstelligen wanneer studenten vertrouwd raken met het opzetten en doen van onderzoek (Volman & Ten Dam, 2009). Gezien de hierboven geschetste opzet van de onderzoeksopdracht en ondersteuning in tutoring en onderzoekslessen, is de onderzoeksopdracht in lijn met de principes van participatie en onderzoek ontworpen.

1.2.3. Leren door theorie en sociale interactie

De onderzoeksgroepen verrichten in de onderzoeksopdracht literatuur- en veldonderzoek. Studenten leren namelijk door theorie te bestuderen en dit in het veld verder te onderzoeken. Bij het leren door theorie wordt abstracte, gegeneraliseerde en gesystematiseerde informatie vertaald naar de werkelijkheid waarop deze betrekking heeft (Bolhuis, 2009). In de onderzoeksopdracht is dit leren door theorie terug te zien in het doen van literatuuronderzoek, waarmee studenten (deels) antwoorden vinden op de vraagstelling van de onderzoeksopdracht.

Zodra studenten informatie uitwisselen door bijvoorbeeld uitleg te vragen en te geven, in dialoog of discussie met anderen, wordt het leren door sociale interactie (Bolhuis, 2009). Het leren door sociale interactie krijgt vorm tussen studenten onderling, met docenten en het werkveld. Het interviewen van professionals over de opgedane (theoretische) kennis, kan de studenten van additionele of nieuwe kennis voorzien voor de onderzoeksopdracht. De professional is diegene die vanuit zijn beroep of expertise studenten kennis kan verschaffen over een onderwerp. Afhankelijk van het onderwerp kan dat een manager of consultant zijn, maar ook een beleidsmedewerker of lector. De geïnterviewde professional is hiermee een bron om de vraagstelling van de onderzoeksgroep (deels) te beantwoorden. Dit ontwerpprincipe krijgt in de onderzoeksopdracht als volgt gestalte: het bestuderen van theorie heeft invloed op het interviewen van een professional en beide dragen bij aan kennisopbrengst (Figuur 1).



Figuur 1. Het derde ontwerpprincipe in beeld

1.3. Probleemstelling

De eerste twee ontwerpprincipes maakten hun verwachting waar. Het studentgecentreerd doceren bood ruimte voor studenten om een eigen onderzoek vorm te geven getuige de diversiteit van onderzochte onderwerpen. De onderwerpen varieerden van de verschillen in beleving en perceptie van corruptie tussen Letse en Nederlandse studenten tot het effect van culturele verschillen op de opmaak en inhoud van cv's. Het leerproces had kenmerken van formeel en informeel leren in zich. Informeel leren doordat studenten bijvoorbeeld initiatief namen om hulp of advies in te schakelen van een tutor. Maar ook formeel leren; lessen in onderzoek en English writing & speaking skills werden als ondersteunend ervaren bij het doen van onderzoek zoals bleek uit studentenevaluaties. Tevens wierp het onderzoekend leren in onderzoeksgroepen zijn vruchten af; alle papers werden met een voldoende beoordeeld en studenten deelden volwaardig kennis met elkaar en genodigden op het afsluitende congres.

Er is echter geen inzicht in het effect van het derde ontwerpprincipe “De student leert door theorie én leert door sociale interactie om kennis uit de praktijk binnen te halen.” Zonder dat theoretisch onderbouwd te hebben, kan het logischerwijs zijn dat het interview voor additionele of *nieuwe kennis* zorgt. Of dat de student het onderwerp na een interview vanuit een *ander perspectief* bekijkt. De student meer *samenschap*, verbanden ziet tussen verschillende kennisaspecten. Of is dat de antwoorden van de professional het onderwerp voor de student *levendiger* maken.

Alle papers zijn uiteraard beoordeeld op structuur, methode van onderzoek en inhoudelijk op de resultaten en wat daarvan de conclusies zijn, maar de aard en het niveau van de kennisopbrengst is niet scherp in beeld. En ook hoe kennis van een professional, verkregen door te interviewen, aan die kennisopbrengst bijdraagt is onduidelijk.

Dit leidt tot de volgende vragen; wat is het effect van het interviewen van een professional voor de kennisopbrengst van de student? Hoe en in welke vorm draagt het interviewen van professionals bij aan de uiteindelijke kennisopbrengst in de paper?

1.4. Theoretisch kader

Twee kernbegrippen worden in dit theoretisch kader verder uitgediept; de kennis van een professional die studenten wilt binnenhalen ten behoeve van de onderzoeksopdracht en ten tweede, kennisopbrengst en het niveau daarvan.

1.4.1. Persoonlijke kennis

Wanneer kennis van de professional benaderd wordt als vakkennis, is dit in drie soorten cognitieve kennis te onderscheiden. Vakkennis is voor een groot deel declaratieve kennis (Bibo, 2012). Dit is feitenkennis (Van Velzen, 2008) die nodig is om als professional het vak te kunnen uitoefenen (know what). Naast declaratieve kennis onderscheiden we procedurele kennis. Procedurele kennis (know how) bestaat uit strategieën die de professional heeft om te kunnen handelen (Van Velzen, 2008), om de declaratieve kennis als het ware in te zetten. Bijvoorbeeld de consultant die bepaalde fasen in een adviesgesprek doorloopt. Tenslotte zorgt conditionele (situatiespecifieke) kennis er volgens Van Velzen (2008) voor dat de professional weet wanneer, waar en waarom welke kennis bruikbaar is.

Eraut (2000) stelt dat de kennis van de professional grotendeels impliciet is en noemt het tacit knowledge. Tacit knowledge bestaat uit declaratieve kennis die in principe expliciet is, maar door de context waarin de professional deze kennis verwerft en toepast een persoonlijke kleur krijgt. Hiermee wordt er als het ware een impliciet element aan toegevoegd. Ditzelfde geldt voor de procedurele kennis. Het geheel van de impliciete en expliciete declaratieve en procedurele kennis vormt bij de professional zijn *persoonlijke kennis*. Persoonlijke kennis kan volgens Eraut (2000) beschouwd worden als “een zeer persoonlijke cognitieve bron, waarin alle kennissoorten geïntegreerd zijn en die het mogelijk maken dat een persoon kan denken en handelen” (p. 114).

Om deze persoonlijke kennis van professionals te expliciteren kunnen we dat doen door professionals te interviewen over hun persoonlijke kennis. Of door de kennis eerst zelf te formuleren en deze ter controle voor te leggen aan diverse professionals die deze toetsen aan hun persoonlijke kennis. Vaak zal het een combinatie van de twee zijn (Bibo, 2012). Zoals al eerder gesteld verlangen we van studenten dat zij in het veldonderzoek van de onderzoeksopdracht sowieso één of meerdere professionals interviewen en daarmee de veelal impliciete, persoonlijke kennis van professional expliciteren.

1.4.2. Kennisopbrengst als cognitieve leeropbrengst

Kennisopbrengst zoals in Figuur 1, is het resultaat van het eigen maken en toepassen van informatie door het doen van literatuuronderzoek en door de cognitieve bron (Bibo, 2012) van professionals aan te boren. Hiermee wordt er geleerd binnen het cognitieve domein. Het leren binnen het cognitieve domein heeft in verschillende taxonomieën (Bloom, Englehart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1956; Anderson & Krathwohl, 2001) aandacht gekregen, waarbij het proces van leren wordt beschreven van simpelweg informatie onthouden tot het creëren van iets nieuws: *remember*, *understand*, *apply*, *analyze*, *evaluate* en *create*.

Ook Biggs en Collis (1982) beschrijven in de SOLO (Structure of Observed Learning Outcome) taxonomie het leren in het cognitieve domein. Om de complexiteit en diepgang van cognitieve leeropbrengsten vast te stellen biedt de SOLO taxonomie een consistent raamwerk waarmee uitwerkingen van studenten geëvalueerd kunnen worden (Holmes, 2005). De SOLO taxonomie wordt vaak in het hoger onderwijs gebruikt om werk van studenten te beoordelen op vijf niveaus van oplopende complexiteit (Teaching and Educational Development Institute [TEDI], n.d.) zoals inzichtelijk gemaakt in Tabel 2.

Gezien de vraag of de combinatie van leren door theorie en het interviewen van professionals de mate van kennisopbrengst bepaalt, is het niveau van kennisopbrengst van belang. In de SOLO taxonomie worden de niveaus bepaald door de mate waarin er verschillende kennisaspecten worden verbonden, geïntegreerd tot een samenhangend geheel en tot generaliserende concepten leidt. Daarmee is de SOLO taxonomie in dit onderzoek geschikt om kennisopbrengst, als zijnde *cognitieve leeropbrengst*, te evalueren.

Tabel 2
SOLO Taxonomy Levels and Descriptions (Biggs & Collis, 1982)

SOLO Level	Description
Prestructural	The task is not attacked appropriately; the student hasn't really understood the point and uses too simple a way of going about it.
Unistructural	The student's response only focuses on one relevant aspect.
Multistructural	The student's response focuses on several relevant aspects but they are treated independently and additively. Assessment of this level is primarily quantitative.
Relational	The different aspects have become integrated into a coherent whole. This level is what is normally meant by an adequate understanding of some topic.
Extended abstract	The previous integrated whole may be conceptualised at a higher level of abstraction and generalised to a new topic or area.

Cognitieve leeropbrengst kan volgens Biggs (1995) worden geclassificeerd als *prestructural* wanneer de student de taak niet heeft begrepen en onvoldoende heeft uitgewerkt. Wanneer één aspect of verschillende onafhankelijk van elkaar uitgewerkte aspecten van een taak zijn opgepakt, spreken we van *unistructural* of *multistructural* cognitieve leeropbrengsten. Het inzichtelijk maken van deze niveaus van cognitieve leeropbrengsten is kwantitatief van aard.

Wanneer meerdere aspecten zijn geïntegreerd in een samenhangend en consistent geheel (*relational*): deze classificatie wordt gebruikt om aan te tonen dat begrip in voldoende mate aanwezig is. Als dit samenhangende, consistente geheel op een hoger abstractieniveau geconceptualiseerd en gegeneraliseerd wordt ten behoeve van een andere context of domein, classificeren we dit als *extended abstract*. Het inzichtelijk maken van deze niveaus is kwalitatief van aard (Biggs, 1995).

Om het reflectieve denken van studenten te toetsen op basis van de SOLO taxonomie hebben Kember, McKay, Sinclair, & Yuet Wong (2008) een classificatie beschreven om het niveau van denken te beoordelen. Zij beschrijven een protocol bestaande uit vier categorieën dat gebruikt kan worden om geschreven werk te classificeren op vier niveaus, namelijk: *non-reflection*, *understanding*, *reflection* en *critical reflection*.

Ook McNaught (2011) heeft de SOLO taxonomie gebruikt om een toetsraamwerk te creëren dat er voor zorgt dat de toetsing gerelateerd kan worden aan leerdoelen. En dat hierbij een duidelijk onderscheid gemaakt kan worden tussen verschillende niveaus van leren. McNaught heeft dat framework ontwikkeld om geschreven werk zoals een essay, te beoordelen. Buiten een beschrijving van de verschillende niveaus zijn daar werkwoorden aan toegevoegd waardoor het makkelijker is uitwerkingen als cognitieve leeropbrengsten te duiden. Tabel 3 maakt inzichtelijk hoe de bovenstaande auteurs zich tot elkaar verhouden.

Tabel 3

Samenvattend model van assessmentcriteria op basis van de SOLO taxonomie

Cate- gories	Four- category scheme (Kember et al, 2008)	Coding description (Kember et al, 2008)	SOLO Taxonomy (Biggs & Collis, 1982; McNaught, 2011)	Coding description (Holmes, 2005)	Coding description (McNaught, 2011)	Type of outcome (McNaught, 2011)
0			<i>Prestructural</i> Misses the point: incom- petent, nothing known about the area	The task itself is not ap- proached in a meaningful way such as using Tautol- ogy, or just repeating the question. The student hasn't understood the point	No recognition of appro- priate concept or relevant processing of information. Irrelevant detail and some misinterpretation of the question, showing little logical relationship to the topic and poor use of ex- amples.	
1	<i>Non- Reflection</i>	The answer shows no evi- dence of the student at- tempting to reach an un- derstanding of the concept or theory which underpins the topic. Material has been placed into an essay without the student thinking seriously about it, trying to interpret the material, or forming a view. Largely reproduction, with or without adapta- tion, of the work of oth- ers.	<i>Unistructural</i> Single point: one several aspect is known	One relevant aspect of the task is picked up and there is no relationship between facts or ideas	One issue identified and this becomes the sole fo- cus. This idea may be re- stated in different ways. Little support from the lite- rature.	State Recognise Recall Quote Note Name
	<i>Transitional</i>					
2	<i>Under- Standing</i>	Evidence of understand- ing of a concept or topic. Material is confined to theory. Reliance upon what was in the textbook or the lec- ture notes. Theory is not related to personal experiences, real-life applications or practical situations.	<i>Multistructural</i> Multiple unrelated points: several relevant independ- ent aspects are known	Several independent as- pects of the task are picked up and understood serially, but are not inter- related	Some aspects of task ad- dressed but no relationship of facts or concepts. A range of material has been selected and most of the material selected is appro- priate. Focus on a large number of facts with little attempt at conceptual ex- planations. Very little lin- king of material.	Explain Define List Describe Interpret
	<i>Transitional</i>		<i>Intermediate</i>		Several concepts are inte- grated so coherent whole has meaning. Some issues identified. Most of the ma- terial selected is appro- priate. Some structure to the argument but only limited number of differing views and no new ideas.	
3	<i>Reflection</i>	Theory is applied to prac- tical situations. Situations encountered in practice will be consid- ered and successfully dis- cussed in relationship to what has been taught. There will be personal in- sights which go beyond book theory.	<i>Relational</i> Logically related answer: aspects of knowledge are integrated into a structure	Relevant aspects are inte- grated into an overall co- herent structure	Appropriate material. Con- tent has logical flow, with ideas clearly expressed. Clearly identifiable struc- ture to the argument with discussion of differing views.	Apply Outline Distinguish Analyse Classify Contrast Summarise Categorise
	<i>Transitional</i>					
4	<i>Critical Reflection</i>	Evidence of a change in perspective over a funda- mental belief of the un- derstanding of a key con- cept or phenomenon. Critical reflection is un- likely to occur frequently.	<i>Extended abstract</i> Unanticipated extension: knowledge is generalised into a new domain	The coherent whole is generalized or re- concep- tualized to a higher level of abstraction.	Coherent whole is general- ized to a higher level of ab- straction. Issues clearly identified; appropriate ma- terial selected. Evidence of wide reading from many sources. Clear evidence of sophisticated analysis or innovative thinking.	Create Synthesise Hypothesise Validate Predict Debate Theorise

1.4.3. Variabelen

De eerste set van variabelen die in dit onderzoek aan de orde is, is het niveau van cognitieve leeropbrengst op basis van de SOLO taxonomie (prestructural, unistruktural, multi-structureel, relational, extended abstraction).

In aanvulling op leren door sociale interactie (Bolhuis, 2009) is het interessant te bekijken wat Illeris (2007) beschrijft als vormen van interactie die leiden tot leren. Vanuit een psychologisch oogpunt beschrijft Illeris (2007) *perception* als de meest simpele vorm; het individu is passief en een impressie wordt ervaren en geregistreerd. De meest complexe vorm van interactie is *participation*, waarbij het individu deel uitmaakt van een groep, een *community of practice* (Wenger, 1998), waarin dat individu een positie heeft die invloed met zich meebrengt.

Met betrekking tot het interviewen van een professional over zijn persoonlijke kennis, kan het zijn dat de cognitieve leeropbrengst -in de perceptie van de student- een ander perspectief, nieuwe kennis, samenhang of levendiger zal zijn. Dit is de tweede set van variabelen die past bij twee vormen van interactie die liggen tussen *perception* en *participation*. Ten eerste een vorm van interactie die Illeris (2007) *transmission* noemt en plaatsvindt wanneer iemand uit de omgeving van het individu informatie, ideeën of ervaringen in het algemeen of specifiek met een ander wilt delen en dat het individu die informatie, ideeën of ervaringen ontvangt. De tweede vorm van interactie betreft *experience* waarbij het individu niet alleen ontvangt, maar ook initiatief neemt om voordeel te halen uit de interactie (Illeris, 2007). Illeris (2007) beschrijft dat bij *experience* een sociaal element van groot belang is: “we learn something that is not only of significance to us personally, but is something that also concerns the relationship between ourselves and the world we live in” (p. 125).

1.5. Onderzoeksdoel en onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek is het verbeteren van de onderzoeksopdracht van de minor BCB op het aspect leren door sociale interactie, door een analyse te maken van de cognitieve leeropbrengsten van de interviews van studenten met professionals, zoals die zich uiten in de perceptie en producten van de studenten. Verder kan de opbrengst van dit onderzoek bijdragen aan de verdere ontwikkeling van onderzoekend leren binnen Avans Hogeschool en in het bijzonder de Academie voor HRM en Bedrijfskunde. Tenslotte kunnen de inzichten docenten helpen onderzoeksgroepen beter te faciliteren en te begeleiden in het doen van onderzoek.

Dit leidt tot de volgende onderzoeksvraag: Hoe en in hoeverre levert de persoonlijke kennis van een professional, verkregen uit een interview, een bijdrage aan de cognitieve leeropbrengst van de student bij het maken van de onderzoeksopdracht?

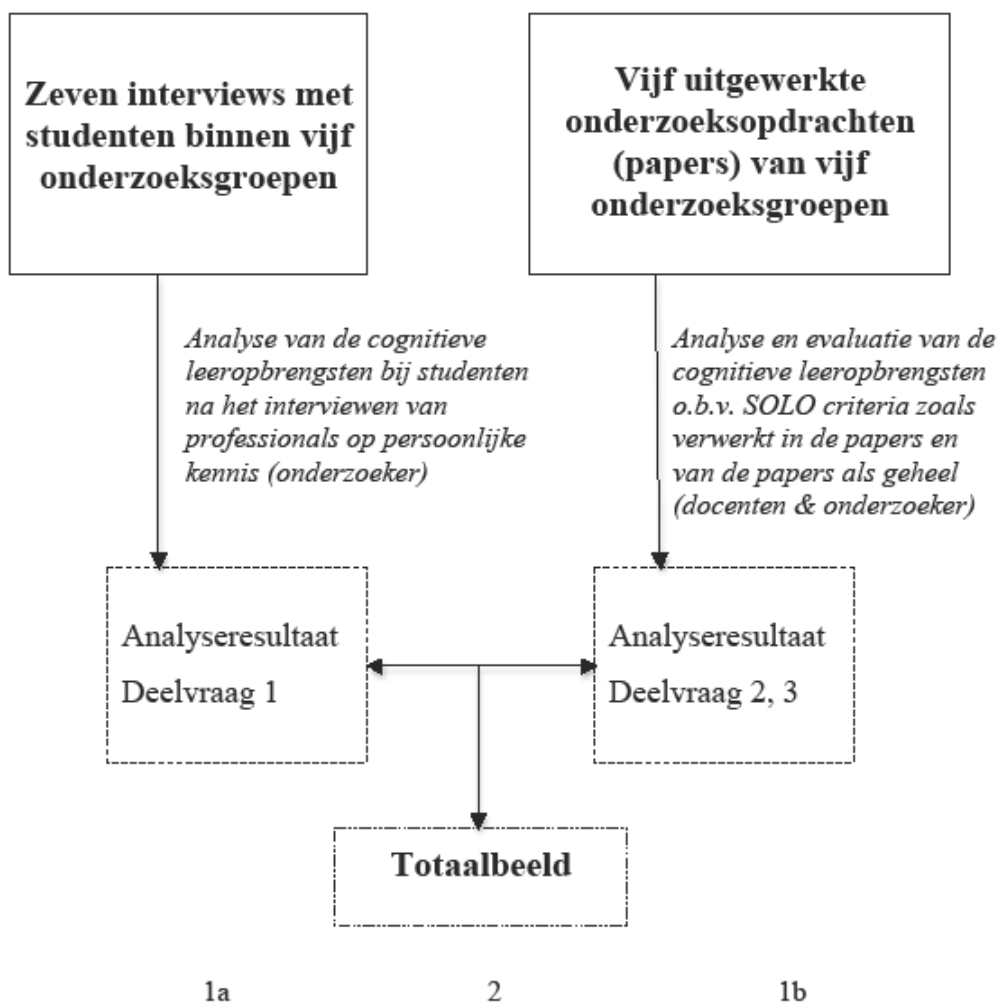
Deelvragen:

1. Tot welke cognitieve leeropbrengsten leidt de persoonlijke kennis van de professional, verkregen uit interviews, bij studenten?
2. Hoe zijn cognitieve leeropbrengsten van studenten, verkregen uit interviews met professionals, in termen van de SOLO taxonomie in de papers verwerkt?
3. Wat is de evaluatie in termen van de SOLO taxonomie van (1) de verwerkte cognitieve leeropbrengsten in de papers en van (2) de papers als geheel?

2. Methode van onderzoek

Dit onderzoek was beschrijvend van aard (Verschuren & Doorewaard, 2010). De beschrijvende kennis die uit dit onderzoek voortkwam, staat ten dienst van prescriptieve kennis. Kennis die voorschrijft op welke wijze een situatie moet worden veranderd (Verschuren & Doorewaard, 2010). In dit onderzoek was dat het komen tot ideeën voor verbetering van het ontwerp van de onderzoeksopdracht.

Het onderzoek is opgezet als een vergelijkende hiërarchische casestudy (Verschuren & Doorewaard, 2010; Van der Zee, 2010). De methode was hiërarchisch omdat de vijf verschillende papers in de eerste fase (Figuur 2: 1b) als afzonderlijke cases benaderd en onafhankelijk van elkaar bestudeerd werden. Tevens werden de zeven interviewtranscripten in de eerste fase (Figuur 2: 1a) weer onafhankelijk van de vijf papers geanalyseerd. In de tweede fase (Figuur 2: 2) werden de analyseresultaten uit fase 1a en 1b met elkaar vergeleken om tot een gestructureerd en diepgaand totaalbeeld te komen.



Figuur 2 Onderzoeksofzet

2.1. Onderzoekseenheden

De onderzoekspopulatie bestond uit 46 vierdejaars studenten die de minor BCB volgden. Deze groep studenten bestond voor de helft uit Bedrijfskunde-MER studenten en voor de andere helft uit studenten die diverse andere opleidingen volgden. Twee studenten die de minor volgden, studeren aan Fontys Hogeschool. De 46 studenten waren verdeeld in twaalf onderzoeksgroepen; 10 van vier studenten en 2 van drie studenten.

Vijf onderzoeksgroepen zijn geselecteerd uit de twaalf onderzoeksgroepen waarbij het planningstechnisch mogelijk was om één of twee studenten van de onderzoeksgroep te interviewen binnen 48 uur nadat een student een interview met een professional had afgenomen. Daarmee was een reden van praktische aard leidend in de selectie van de vijf onderzoeksgroepen als onderzoekseenheden. Deze selectieve steekproef is vervolgens getoetst op minimale variatie (Verschuren & Doorewaard, 2010) gezien de volgende kenmerken: hoeveelheid afgenomen interviews met professionals ten behoeve van de onderzoekopdracht, diversiteit van opleidingsachtergrond van de studenten in de onderzoeksgroep, diversiteit van professionals en spreiding over de drie tutoren die de onderzoeksgroepen begeleidden.

De steekproef was een juiste afspiegeling van de gehele onderzoekspopulatie. De geïnterviewde studenten waren afkomstig van verschillende opleidingen: één student Human Resource Management (A), twee studenten Bedrijfskunde-MER (B, C), één student Integrale Veiligheid (D), twee studenten International Business & Languages (E, F) en één student Sporteconomie van Fontys Hogeschool (G). De geselecteerde onderzoeksgroepen hadden, net als niet-geselecteerde onderzoeksgroepen, velddata verzameld door 1 tot 3 professionals te interviewen. De geselecteerde onderzoeksgroepen hadden professionals met verschillende beroepen geïnterviewd: vier internationaal werkende managers, een lector, een marketingadviseur en een recruiter. Tenslotte waren alle begeleidende tutoren (X, Y, Z) vertegenwoordigd in de geselecteerde onderzoeksgroepen. Daarmee is aannemelijk geworden dat de populatievaliditeit van dit onderzoek in orde was en is, met deze vorm van externe validiteit (Verhoeven, 2010), de reikwijdte van het onderzoek bepaald op alle twaalf onderzoeksgroepen in de minor BCB.

De onderwerpen van de papers die de onderzoeksgroepen schreven, vielen binnen de kernthema's van het vakgebied cultural diversity, maar waren verschillend qua inhoud. Onderzoeksgroep 1 onderzocht een onderwerp binnen het kernthema global leadership, onderzoeksgroepen 2, 3, 4 en 5 binnen het kernthema cross-cultural communication. Tabel 4 geeft een overzicht van de onderzoeksgroepen met hun begeleidende tutor, de onderzochte onderwerpen, hoeveel interviews er zijn afgenomen en welke andere velddata onderzoeksgroepen verzameld hadden ten behoeve van hun onderzoeksopdracht.

Tabel 4
Overzicht onderzoekseenheden

Onderzoeks-groep (Tutor X, Y, Z)	Onderwerp paper	Aantal afgenomen interviews met professionals binnen de onderzoeksgroepen	Andere velddata	Aantal afgenomen interviews met studenten over de interviews met professionals
1 (X)	Wat moeders mogelijk maakt een internationale carrière met een gezinsleven te combineren	3	Geen	2 (A, B)
2 (X)	De grootste communicatieobstakels tussen de Nederlandse en Mexicaanse cultuur	2	Geen	1 (C)
3 (X)	Het effect van culturele verschillen op de opmaak en inhoud van cv's	1	60 cv's	1 (D)
4 (Y)	Het ontwerpen van visuele media wanneer buitenlandse bedrijven consumentenproducten willen verkopen in Letland	2	Geen	1 (E)
5 (Z)	De beste strategie voor een Westers bedrijf om succesvol reclame te maken in China, rekening houdend met culturele verschillen	3	Chinese en Amerikaanse advertenties, billboards en tv-reclames van drie internationale bedrijven	2 (F, G)

2.2. Onderzoeksinstrumenten

Om te achterhalen tot welke cognitieve leeropbrengsten persoonlijke kennis van professionals bij studenten heeft geleid, zijn de variabelen geoperationaliseerd als *sensitizing concepts*; adequate begrippen die fungeerden als zoeklicht in het onderzoek (Boeije, 2005):

- Levendig; doordat er door de professional voorbeelden geschetst worden, gaat de eerder verworven kennis meer leven;
- Nieuwe kennis; additionele kennis ten opzichte van het literatuuronderzoek welke bruikbaar is om de centrale vraag uit de onderzoeksopdracht te beantwoorden;
- Samenhang; de persoonlijke kennis van de professional zorgt er voor dat er relaties en verbanden gelegd kunnen worden tussen concepten. Hiermee wordt samenhang inzichtelijk;
- Ander perspectief; de persoonlijke kennis van de professional zorgt er voor dat het onderwerp vanuit een andere invalshoek bekeken wordt.

Voor het afnemen van de semigestructureerde interviews met studenten was een interviewleidraad met een zestal vragen op basis van bovenstaande sensitizing concepts geformuleerd (zie Bijlage 1). Tevens zijn deze sensitizing concepts leidend geweest in de eerste fase van de analyse, het open coderen, van de interviews.

Om de papers te evalueren, is een analyse-instrument (zie Tabel 5) samengesteld op basis van de SOLO taxonomie (Biggs & Collis, 1982) en de op de SOLO taxonomie gebaseerde beproefde beoordelingsraamwerken (Kember et al, 2008; Holmes, 2005; McNaught, 2011). Het analyse-instrument was voorzien van een instructie ten behoeve van de reviewers (zie Bijlage 2).

Tabel 5

Analyse-instrument paper (naar Biggs & Collis, 1982; Kember et al, 2008; Holmes, 2005; McNaught, 2011)

Niv.	Categorie	Beschrijving	Uitwerking
0	Prestructural	Geen herkenning van kennisaspecten of ideeën aangaande het onderwerp. Geen verwerking van informatie welke een logisch verband houdt met het onderwerp. Beschrijving van irrelevante details en/of voorbeelden. De opdracht wordt niet vervuld, de onderzoeksvraag wordt niet beantwoord.	-
1	Unistructural	Slechts één invalshoek is gekozen om het onderwerp te bestuderen. Kennis wordt veelal reproducerend (met of zonder aanpassingen) beschreven. Geen bewijs dat de student gekomen is tot begrip vanuit meerdere kennisaspecten of ideeën aangaande het onderwerp. Geen relatie tussen verschillende kennisaspecten of ideeën is zichtbaar gemaakt.	Benoeming Herkenning Reproductie
1a	Transitie		
2	Multi-structural	Bewezen begrip van een onderwerp en onderhavige concepten verworven uit theorie en/of praktijk. Meerdere theoretische en praktische kennisaspecten of ideeën zijn nader bekeken en beschreven. Echter, de relatie tussen verschillende kennisaspecten of ideeën is niet inzichtelijk gemaakt.	Opsomming Uitleg Beschrijving Definitie Interpretatie
2a	Transitie		
3	Relational	Bewezen begrip doordat meerdere en verschillende kennisaspecten of ideeën logisch aan elkaar zijn verbonden. Theoretische kennis is verbonden met kennis uit de praktijk. Dan wel kennis uit de praktijk wordt belicht in relatie tot theoretische kennis. Samenhang is inzichtelijk gemaakt. Uitwerkingen zijn gestructureerd en vanuit verschillende perspectieven belicht binnen de onderzoeksopdracht.	Analyse Classificatie Samenvatting Toepassing Onderscheid Categorie Contrast
3a	Transitie		
4	Extended abstract	Bewijs dat vanuit een breed perspectief theoretische en praktische bronnen zijn geraadpleegd. Verschillende kennisaspecten of ideeën zijn diepgaand geanalyseerd, bediscussieerd en tot elkaar verbonden. In het conclusie / discussie deel van de paper worden uitkomsten uit het onderzoek als verschillende alternatieven / invalshoeken gepresenteerd. Of de uitkomst is hier een nieuw perspectief op het onderwerp dat als een consistent geheel is beschreven. Uitkomst(en) is (zijn) generaliserend van aard en kan worden toegepast in een andere context of domein.	Creatie Validatie Voorspelling Discussie Synthese Hypothese

Om interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij het analyseren van de papers na te streven, is gebruik gemaakt van onderzoekertriangulatie. Van onderzoekertriangulatie is sprake wanneer in een onderzoek meerdere onderzoekers samenwerken aan dataverzameling en analyse (Boeije, 2005). Vijf collega-docenten hebben als reviewer elk één paper geëvalueerd. Er is gekozen om elke reviewer één paper te laten evalueren om niet te veel beslag te leggen op tijd. De onderzoeker zelf heeft alle vijf de papers geëvalueerd.

Daarnaast is er van *peer debriefing* gebruik gemaakt om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen voor wat betreft de analyse van de interviews. Peer debriefing is ook een vorm van onderzoekertriangulatie (Boeije, 2005) waarbij een *peer* kritisch kijkt naar het onderzoek en de juistheid van de interpretaties van de resultaten.

2.3. Procedure van dataverzameling

Zoals te zien in Tabel 4 werd één student per onderzoeksgroep geïnterviewd wanneer er één of twee professionals voor de onderzoeksopdracht waren geïnterviewd. Twee studenten per onderzoeksgroep werden geïnterviewd wanneer er drie professionals voor de onderzoeksopdracht waren geïnterviewd. Over de vijf onderzoeksgroepen zijn er elf verschillende interviews met professionals afgenomen. In totaal zijn er zeven individuele studenten geïnterviewd over zeven verschillende interviews met een professional. In onderzoeksgroep 1 en 5 zijn twee studenten (student A, B, F & G) geïnterviewd over twee van de drie interviews met professionals. In onderzoeksgroep 2, 3 en 4 is één student (student C, D & E) geïnterviewd over één van de één of twee interviews met professionals.

Met het sturingsinstrument vragenlijst zijn de zeven face-to-face semigestructureerde interviews (Van der Zee, 2010) met studenten afgenomen binnen 48 uur na het interview met een professional. Hiermee zat de leeropbrengst van het interview nog vers in het geheugen van de student en kon daarom gemakkelijk gereproduceerd worden. De interviews duurden tussen de 40 en 55 minuten, zijn audio opgenomen en in transcripten uitgeschreven.

De vijf papers die de onderzoeksgroepen hebben opgeleverd zijn aan het einde van de minor BCB digitaal verzameld. De papers zijn vervolgens geanonimiseerd en in opmaak en lay-out gestandaardiseerd met regelafstand 1,5. De papers zijn in tweevoud geprint en verspreid over de onderzoeker en de reviewers.

Het analyseren van twee verschillende soorten data binnen het onderzoek (vijf papers en de transcripten van de zeven interviews met studenten), maakt dat hier sprake was van datatypetriangulatie (Miles & Huberman, 1994). Om vanuit twee verschillende datasets een gestructureerd en compleet beeld te creëren, heeft bijgedragen aan de interne validiteit van dit onderzoek.

2.4. Data-analyse

Met een inhoudsanalyse op de transcripten zijn fenomenen uit de interviews met studenten gekwalificeerd (Verschuren & Doorewaard, 2010). De inhoudsanalyse op de transcripten heeft plaatsgevonden met activiteiten van het open coderen, axiaal coderen en selectief coderen (Boeije, 2005). Begonnen is met het open coderen op de sensitizing concepts. Het resultaat van deze stap, was een lijst met codes in een voorlopige codeboom gestructureerd op de vier sensitizing concepts. Vervolgens zijn per geïnterviewde student profielmemo's aangelegd. Profielmemo's zijn samenvattingen van de interviewtranscripten en helpen om kernachtig bij te houden wat per respondent geldt voor elk sensitizing concept (Wester & Peters, 2004). Het axiaal coderen was een stap waarin teruggekeerd is naar de interviewtranscripten om te bepalen of de codes uit de voorlopige codeboom voldoende geschikt waren om de verzamelde fragmenten te dekken. In deze analysestap zijn er codes vergeleken, samengevoegd en is besloten welke codes het meest geschikt waren om fragmenten in de transcripten te duiden. Tenslotte leidde het selectief coderen tot een categorisering van contexten en condities. Deze categorisering leidde tot drie patronen.

In dit onderzoek waren na het coderen in de zeven transcripten 27 fragmenten geïsoleerd waarbij sprake was van een patroon wat leidde tot inzicht. Na de peer debriefing met een collega-docent zijn deze teruggebracht naar 22 fragmenten. Vijf fragmenten zijn weggehaald wanneer een patroon onvolledigheid was of een patroon een herhaling bevatte van een eerder geïsoleerd patroon.

Met een inhoudsanalyse op de papers zijn fenomenen uit de papers gekwalificeerd (Verschuren & Doorewaard, 2010). Om de vraag te beantwoorden hoe cognitieve leeropbrengsten van studenten van professionals is verwerkt in de papers en wat de evaluatie van de cognitieve leeropbrengsten in de papers zijn, heeft analyse plaatsgevonden middels criteria uit de SOLO taxonomie. Het analyse-instrument (Tabel 5) bestond uit vijf niveaus (0-4) en drie transitie-niveaus (tussen 1-2, 2-3, 3-4). Elk niveau werd beschreven en niveaus 1, 2, 3 en 4 waren voorzien van 20 mogelijke uitwerkingen.

In dit onderzoek heeft onderzoekerstriangulatie alleen in de analyse van de papers plaatsgevonden en niet bij het verzamelen van de data. In het analyseproces van de papers heeft onderzoeker in een één-op-één gesprek met elke reviewer de resultaten van de evaluatie besproken. Het resultaat van die stap in het analyse-proces was dat van de 20 mogelijke uitwerkingen (Tabel 5: vierde kolom), 9 uitwerkingen toereikend bleken om delen waarin duidelijk was dat cognitieve leeropbrengsten verkregen uit interviews in de papers verwerkt waren, te evalueren.

De evaluatie van de gehele papers door de reviewers waren gelijk of direct naast het niveau waarop de onderzoeker de papers had geëvalueerd (zie Resultaten, Tabel 8). Hierdoor is aannemelijk dat het analyse-instrument gemeten heeft wat het moest meten en is daarmee sprake van constructvalidatie. Een analyse waarin de onderzoeker en vijf reviewers een aandeel hebben gehad.

3. Resultaten

Het eerste deel van de resultaten beschrijft de cognitieve leeropbrengsten -in de perceptie van de studenten- verkregen door professionals te interviewen op hun persoonlijke kennis. Aan de hand van drie patronen worden deze cognitieve leeropbrengsten beschreven. Het tweede deel behandelt hoe cognitieve leeropbrengsten verwerkt zijn in de papers in termen van de SOLO taxonomie. Ook de evaluatie van de uitwerkingen van de cognitieve leeropbrengsten in de papers wordt in dit deel beschreven. Tenslotte zal het derde deel ingaan op de evaluatie van de papers als geheel in termen van de SOLO taxonomie.

3.1. Cognitieve leeropbrengsten verkregen uit interviews

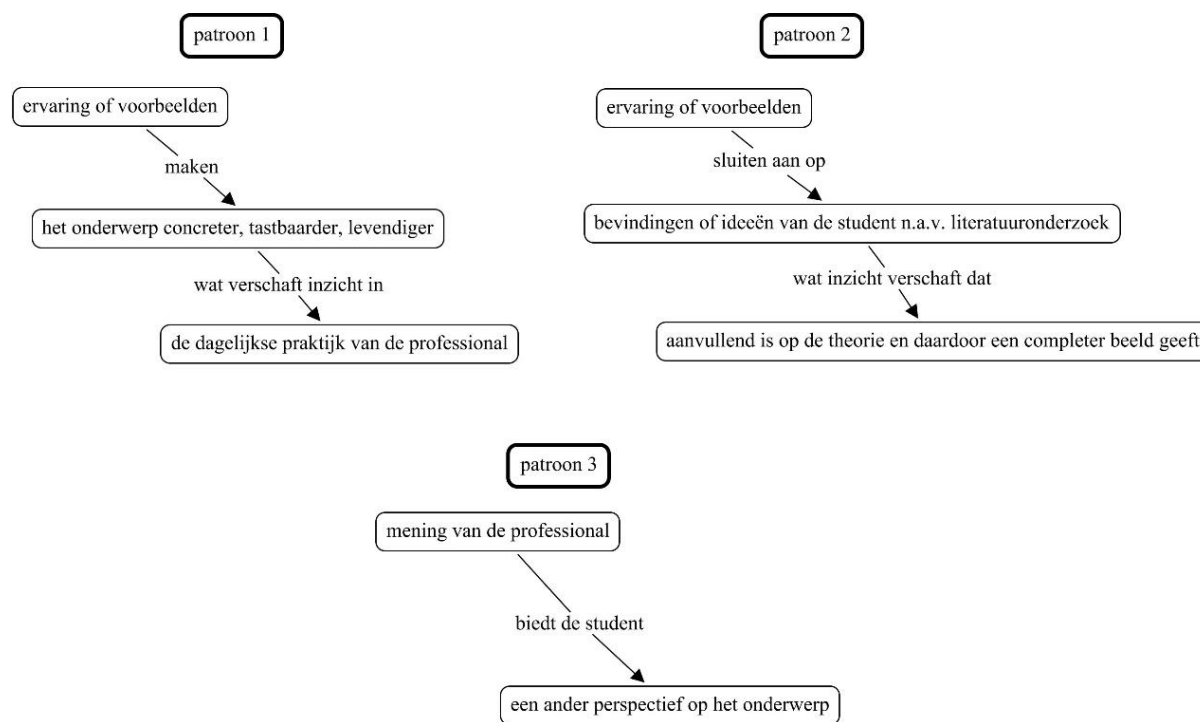
Na het coderen en analyseren van de interviewtranscripten zijn condities geïdentificeerd welke terug te brengen zijn in drie contexten; de vorm waarin de persoonlijke kennis van de professional geuit wordt, het effect van de persoonlijke kennis van de professional op het kennisbeeld van de student en het inzicht wat die persoonlijke kennis verschaft (zie Tabel 6).

Tabel 6

Categorisering van context en condities van de persoonlijke kennis van professionals

Context	Conditie
De vorm waarin de persoonlijke kennis van de professional geuit wordt	Voorbeeld Ervaring Mening Feiten Motieven
Het effect van de persoonlijke kennis op het kennisbeeld van de student	Sluit aan op een gedachte, idee, hypothese van de student Sluit aan op eerdere bevinding uit literatuuronderzoek Maakt het onderwerp veel concreter, tastbaarder, levendiger
Het inzicht wat die persoonlijke kennis verschaft	Schetst een beeld van de dagelijkse praktijk van de professional Biedt een ander perspectief op het onderwerp Is aanvullend op de theorie en geeft daardoor een completer beeld Laat zien hoe de theorie zijn uitwerking heeft op de praktijk

De volgende analysestap heeft geleid tot drie patronen van cognitieve leeropbrengsten voor studenten na het interviewen van een professional op zijn persoonlijke kennis, zoals geïllustreerd in Figuur 2. In totaal zijn er in de interviewtranscripten 22 authentieke fragmenten geselecteerd, afgebakend rondom één onderwerp, die in één van drie patronen vallen. De volgende paragrafen behandelen één voor één alle drie de patronen.



Figuur 2. Drie patronen van cognitieve leeropbrengsten na het interviewen van professionals op persoonlijke kennis

3.1.1. Beeld van de dagelijkse praktijk

Bij vier studenten (B, C, D & E) en in 8 van de 22 fragmenten zorgden voorbeelden of ervaring voor inzicht in de dagelijkse praktijk van de professional. Het onderzochte onderwerp werd van meer context voorzien. Dit maakte het onderwerp voor hen veel concreter, tastbaarder en levendiger. Drie fragmenten die dit patroon illustreren.

In een interview over internationaal werkende moeders gaf een student aan: ‘Je krijgt te horen hoe zo’n vrouw het allemaal doet, wat er bij komt kijken en hoe ze balans vindt tussen reizen, werk, thuis en de zorg voor kinderen.’ (student B) Een interview over reclame maken in Letland met een sales manager die een concept store exploiteert in Riga: ‘De sales manager vertelde dat het lastig is zichtbaar te zijn. En dat je moet proberen mee te

liften op de reclame van het winkelcentrum. Hij vertelde hoe hij zijn concept store tussen alle kledingwinkels probeert te wringen.’ (student E) Een student die een recruiter interviewde over de inhoud en opmaak van Duitse, Nederlandse en Amerikaanse cv’s, had in literatuuronderzoek gevonden dat het beschrijven van karaktereigenschappen met name in Nederlandse cv’s voorkomt. ‘De recruiter ziet liever geen beschrijving van karaktereigenschappen in een cv, zoals “ik ben resultaatgericht”. Want dat is dan juist iets waar hij op door zou vragen in een interview.’ (student D)

3.1.2. Inzicht in de uitwerking van theorie op praktijk

In 10 van de 22 fragmenten kwamen zes studenten (A, B, C, D, F & G) door literatuuronderzoek tot bevindingen en stelden die bevindingen in het interview met de professional aan de orde. Soms leidde het literatuuronderzoek tot een hypothese of vormde het gedachten hoe het in de praktijk zou zijn: ideeën. De ervaring die de professional dan deelde of de voorbeelden die werden geschetst, sloten aan op de bevindingen of ideeën van de student. Dit gaf inzicht hoe de theorie zijn uitwerking heeft in de praktijk en zorgde voor een completer beeld. Drie fragmenten die dit patroon illustreren.

In een interview met als centrale vraag waarom moeders internationaal kunnen werken gaf een professional aan dat zij 60 uur in de week kan werken omdat haar man freelancer is. En dat haar man daardoor mogelijkheden bood om samen voor de kinderen te zorgen. Voor de student was dat een bevestiging van haar gedachte: ‘Misschien kun je niet internationaal werken wanneer je partner ook fulltime van huis is. Dat had ik in mijn hoofd maar ik was er niet echt zeker over omdat er maar weinig over geschreven is’. (student A) In een ander interview met hetzelfde onderwerp, werd de professional bevraagd over de invloed van haar carrière op het moment van zwanger worden. ‘Over carrière en zwangerschap hebben we wel dingen kunnen vinden.’ De ervaring die de professional deelde gaf de student inzicht in de uitwerking van theorie in praktijk. ‘Ze vertelde dat zwanger worden geen invloed had op haar groeimogelijkheden. Dat ze zes maanden in een zwangerschap zelfs intern solliciteerde en de nieuwe functie ook kreeg. Dus sowieso geen glazen plafond ervoer.’ (student B) Een derde student kon praktijkvoorbeelden van de professional koppelen aan één van de vijf dimensies van Hofstede (individualisme versus collectivisme). ‘De professional vertelde dat er in China weinig haarkleuring-producten verkocht worden.’ Waarna de student dat koppelde aan de collectivistische aard van de Chinezen: ‘De dimensie individualisme versus collectivisme wordt duidelijk. Chinezen zijn heel groepsgericht; ze willen gewoon niet buiten de groep vallen, de harmony niet verstoren. Dus ook niet vreemds doen met je uiterlijk. Haarkleuring is er alleen om grijze haren weg te werken.’ (student F)

3.1.3. Ander perspectief op het onderwerp

Twee studenten (C & G) verkregen (in 4 van de 22 fragmenten) inzicht dat zich uitte in een ander perspectief op het onderwerp doordat de professional een afwijkende mening had ten opzichte van de bevindingen uit literatuuronderzoek van de studenten.

Eén student keek na zijn interview met een professional met een meer genuanceerde blik naar zijn bevindingen uit literatuuronderzoek. In het onderzoek van zijn onderzoeksgroep naar culturele verschillen tussen Nederlanders en Mexicanen stonden de vijf dimensies van Hofstede daarin centraal. De professional vond deze dimensies te stereotype om dat op nationaliteiten toe te passen. De student: ‘Hij legde uit dat culturele verschillen bijvoorbeeld ook op brancheniveau zichtbaar zijn. In de bancaire sector is veel meer competitie als in het onderwijs; daarmee is het onderwijs meer feminien en de bancaire sector meer masculien.’ (student C) Bij een ander interview was de professional van mening dat er andere oorzaken kunnen zijn waarom er in China op een andere manier geadverteerd wordt als in de Verenigde Staten (VS): ‘Marketing heeft in China een andere insteek als in de VS. In de VS moet je meer concurreren, terwijl in China naamsbekendheid verkrijgen belangrijk is.’ In het onderzoek van haar groepje werd gefocust op verschillen in cultuur als oorzaak en daarmee werden andere oorzaken niet onderzocht. De student gaf aan: ‘Ik vind dat wij heel erg op de culturele context zijn gedoken.’ (student G)

3.2. Verwerking en evaluatie van de cognitieve leeropbrengsten in de papers

Na het reviewen van de papers was zichtbaar hoe cognitieve leeropbrengsten verkregen uit interviews verwerkt waren in die papers. Op negen verschillende manieren zijn cognitieve leeropbrengsten als uitwerking in de papers terug te vinden: *benoeming*, *beschrijving*, *opsomming*, *analyse*, *toepassing*, *contrast*, *samenvatting*, *validatie* en *discussie*. Welke van deze negen uitwerkingen in welke papers voorkwamen is in Tabel 7 inzichtelijk gemaakt.

Tabel 7

Uitwerkingen in de papers van cognitieve leeropbrengsten verkregen uit interviews

Paper	Benoeming (1)	Beschrijving (2)	Opsomming (2)	Analyse (3)	Toepassing (3)	Contrast (3)	Samenvatting (3)	Validatie (4)	Discussie (4)
1		X	X	X	X	X	X	X	
2		X	X	X	X	X	X		X
3	X								
4		X	X						
5		X			X				

Noot. Het niveau van de uitwerking zoals in het analyse-instrument, is aangegeven met een cijfer tussen haakjes. Bijvoorbeeld, (3) is niveau 3 Reflectie - Relationeel

Paper 3 handelde over de vraag op welke manier culturele verschillen weerslag hebben op de opmaak en inhoud van cv's. Hiervoor had de onderzoeksgroep één professional geïnterviewd. De professional bevestigde dat de inhoud en opmaak van cv's tussen landen verschillen en dat dat te maken had met culturele verschillen. De onderzoeksgroep heeft deze cognitieve leeropbrengst in die bewoordingen één keer benoemd in de paper (benoeming).

In paper 4 en 5 kwamen de cognitieve leeropbrengsten door het interviewen van professionals meer expliciet naar voren. In beide papers werd een veelvoud aan beschrijvingen gebruikt om resultaten van onderzoek te presenteren. Een beschrijving verhaalde in paper 4 en 5 steeds over een kennisaspect verkregen uit een enkel interview. Bijvoorbeeld in paper 4 waarin studenten beschreven dat volgens de professional taal een barrière is om zaken te doen in Letland of dat het soms lijkt dat Letten onvriendelijk en ongelukkig zijn gezien hun voorkomen op straat, in winkels of in een restaurant. In paper 5 werd een professional aangehaald die verschillen tussen Chinese en Amerikaanse advertenties benadrukte. Echter, de verschillende beschrijvingen werden niet met elkaar in verband gebracht, noch werden de resultaten in het licht gezet van theorie. Wel werd samenvattend de cognitieve leeropbrengsten in paper 4 in een opsomming gepresenteerd als een lijst met *do's and don'ts* in het zakendoen met Letten. Onderzoeksgroep 5 heeft één keer cognitieve leeropbrengsten uit een interview toegepast. In de toepassing werd beschreven hoe de theorie zijn uitwerking heeft in de praktijk. Dit betrof het al eerder aangehaalde voorbeeld van de collectivistische aard van Chinezen wat tot uiting komt in het niet kleuren van haar.

Ook in paper 1 en 2 zijn beschrijvingen gebruikt, maar het gebruik ervan verschilde met paper 4 en 5. In paper 1 werd een beschrijving, als voorbeeld of citaat, gekoppeld aan de analyse welke drijfveren internationaal werkende moeders hebben of hoe zij werk, familielevens en de balans daartussen ervaren. Op die manier verduidelijkte de onderzoeksgroep hun analyse: 'My husband takes care of the children and when he's at work, my mother helps out' of 'After having her first child, respondent II was happy to start working again'. In paper 2 redeneerden studenten vanuit de theorie van Hofstede in het uiteenzetten van de onderzoeksresultaten. Ook in deze paper werden cognitieve leeropbrengsten verkregen uit interviews als beschrijving gebruikt om resultaten te illustreren. Dat Mexico een masculiene cultuur heeft, werd bijvoorbeeld als volgt geïllustreerd: 'Communication in business is rough and one-way, decisions managers take are final and input from employees will only be seen as advice'.

In paper 1 en 2 waren er meer uitwerkingen van cognitieve leeropbrengsten te herkennen. In beide papers werd er gebruik gemaakt van een opsomming van interviewresultaten en werd er in de *abstract* een korte samenvatting gegeven van de interviewresultaten. Zowel in paper 1 als in paper 2 ervoeren de studenten soms een discrepantie tussen de interviewresultaten en de theorie. Dit contrast werd dan in het resultaatendeel beschreven. Zoals in paper 2: 'The fact that the Dutch have the characteristic to be very direct in their communication and tend to look a person directly in the eyes, is not an aspect of a feminine culture but more of a masculine culture'. In paper 1 concludeerden de studenten dat hun respondenten ambitieus waren, een internationale carrière nastreefden en dat combineerden met een gezin; dat hen dat lukte zonder te hoeven kiezen tussen gezin of carrière. Dit stond voor de studenten in contrast met *the preference theory* van Hakim die aangeeft dat vrouwen kiezen zullen tussen gezin of carrière.

Tenslotte eindigde paper 1 met een validatie van de onderzoeksresultaten waarbij cognitieve leeropbrengsten verkregen uit de interviews van groot belang waren. Validatie wordt hier gezien als uitkomsten die generaliserend van aard zijn. Dit was in paper 1 als volgt uitgewerkt: 'It is important that women who want an international career need to be flexible, must get satisfaction out of their job and have ambition. Also it is easier for women to work for companies that offer flexibility in working hours and working places'. Terwijl in paper 2

cognitieve leeropbrengsten uit de interviews niet tot een validatie maar tot een genuanceerde discussie leidde: ‘Dutch managers tend to stick to their habit of discussing everything. Could this be a problem when working with managers from a masculine culture like Mexico who rather take decisions individually and can see discussing everything as an insult of their knowledge?’.

3.3. Evaluatie van de paper als geheel

Buiten het classificeren en evalueren van uitgewerkte cognitieve leeropbrengsten in de papers, hebben reviewers en onderzoeker ook de paper als geheel geëvalueerd in termen van de SOLO taxonomie (zie Tabel 8).

Tabel 8

Niveaubepaling van papers in termen van de SOLO taxonomie

Paper	Pre-structureel (0)	Uni-structureel (1)	Transitie (1a)	Multi-structureel (2)	Transitie (2a)	Reflectie (3)	Transitie (3a)	Kritische reflectie (4)
1							A / B	
2						A	C	
3				D	A			
4				A	E			
5					A / F			

Noot. Onderzoeker is genoteerd als A; Reviewers als B, C, D, E, F.

Bij paper 1 en 5 werd het algehele niveau op basis van de SOLO taxonomie door reviewer en onderzoeker gelijk geëvalueerd, respectievelijk op transitieniveau 2a en 3a. Papers 2 en 3 werden door de reviewer geëvalueerd op transitieniveaus 2a en 3a, terwijl de onderzoeker de papers één niveau lager evalueerde op respectievelijk niveau 2 of 3. Eén paper werd door de reviewer lager geëvalueerd (niveau 2), terwijl de onderzoeker de paper evalueerde op transitieniveau 2a.

4. Conclusies en Discussie

4.1. Conclusies

Twee patronen maken inzichtelijk welke cognitieve leeropbrengsten meest voorkomend zijn bij studenten die professionals interviewen over hun persoonlijke kennis ten behoeve van de onderzoeksopdracht. Het eerste patroon schetst dat studenten na een interview inzicht krijgen in de dagelijkse praktijk van de professional. Een interview zorgt ervoor dat het onderwerp concreter, tastbaarder en levendiger wordt. Het tweede patroon laat zien dat een interview inzicht geeft dat aanvullend is op het door literatuuronderzoek verkregen kennisbeeld. Het biedt een completer beeld van eerdere bevindingen of ideeën van de student. Beide inzichten worden verkregen doordat een professional voorbeelden schetst en ervaringen deelt. Minder vaak biedt een interview met een professional de student een ander perspectief op het onderwerp doordat een professional een afwijkende mening heeft ten opzichte van het kennisbeeld van de student.

Vragend naar het doel van een interview met een professional geven studenten aan het kennisbeeld opgedaan door literatuuronderzoek te willen *toetsen*. Individuele studenten beschrijven dit doel als ‘kijken of het klopt wat we allemaal hebben gevonden’, ‘checken of het (theorie en praktijk) overeenkomt’, ‘mijn gedachten toetsen’ en ‘bevestiging krijgen van het literatuuronderzoek’. Verder willen studenten door professionals te interviewen *informatie opdoen*, naar aanleiding van het verworven kennisbeeld. Individuele studenten beschrijven het opdoen van informatie als ‘bekijken hoe er het in het echt aan toegaat’, ‘(achter)informatie inwinnen’, ‘het verhaal van de professional horen’, ‘inzicht in de dagelijkse praktijk krijgen’.

Het willen opdoen van informatie of het toetsen van het verworven kennisbeeld komt overeen met wat Bibo (2012) schetst als het bevragen van de professional om kennis te expliciteren of kennis eerst zelf te formuleren en dit ter controle voor te leggen aan de professional die het toetst aan zijn persoonlijke kennis.

Hiermee dringt het beeld zich op dat bij het opdoen van informatie en het toetsen van een eerder verworven kennisbeeld in een interview, voorbeelden en gedeelde ervaring van de professional leidt tot een completer kennisbeeld of het onderwerp levendiger maakt. Pas wanneer de professional een afwijkende mening heeft op het verworven kennisbeeld, biedt dat de student een ander perspectief op het onderwerp.

Alle onderzoeksgroepen gebruiken cognitieve leeropbrengsten verkregen uit interviews in hun uiteindelijke paper. Er is een tweedeling zichtbaar hoe en op welk niveau studenten cognitieve leeropbrengsten in de papers verwerken. Enerzijds verwerken onderzoeksgroepen cognitieve leeropbrengsten door deze te benoemen of te beschrijven aan de hand van voorbeelden, maar worden in de paper niet met elkaar in verband gebracht of

in het licht gezet van theorie. Een benoeming of beschrijving zijn uitwerkingen op niveau *prestructural* en *unistructural* van de SOLO taxonomie. Anderzijds verwerken onderzoeksgroepen cognitieve leeropbrengsten meer diepgaand door interviewresultaten te beschrijven en vervolgens te analyseren, toe te passen, op te sommen, samen te vatten of het in contrast te zetten tot theorie. Uitwerkingen die veelal toe te schrijven zijn aan niveau *multistructural* van de SOLO taxonomie. Deze onderzoeksgroepen gebruiken de cognitieve leeropbrengsten ook om de paper af te sluiten met een validatie of discussie; uitwerkingen op niveau *relational*.

De onderzoeksgroepen die cognitieve leeropbrengsten meer diepgaand hebben uitgewerkt, krijgen voor de paper als geheel een hoge evaluatie; relational in termen van de SOLO taxonomie. De onderzoeksgroepen die cognitieve leeropbrengsten slechts benoemen en beschrijven, worden geëvalueerd op het multistructural niveau in termen van de SOLO taxonomie. Hierdoor lijkt het aannemelijk dat wanneer cognitieve leeropbrengsten verkregen uit het interviewen van professionals en diepgaand uitgewerkt zijn, dit een positieve bijdrage levert aan het algehele niveau van de paper.

De onderzoeksopdracht in de minor BCB had ten doel dat het verwerven van kennis verder zou gaan dan alleen het beschrijven, definiëren, opnoemen en uitleggen; dat studenten verworven kennis analyseren en verbinden om het vervolgens toe te passen op de eigen vraagstelling. Dit komt overeen met het relational niveau, waar twee van de vijf papers op eindigden. Echter, gezien het uiteindelijke niveau van drie van de vijf papers (multistructural), is het doel niet gehaald. De uitwerkingen van deze papers lieten zien dat studenten wel vanuit meerdere bronnen het onderwerp bekeken, maar onvoldoende in staat waren dit tot elkaar te relateren en het toe te passen op hun vraagstelling.

4.2. Discussie

Het is interessant nog eens terug te grijpen naar het derde patroon waarbij de mening van de professional er voor zorgt dat de student een ander perspectief krijgt op het onderwerp. In één paper werd een ander perspectief verwerkt in uitwerkingen als beschrijving en analyse en in contrast gezet ten opzichte van theorie. Deze paper werd met niveau relational geëvalueerd. Bij een andere onderzoeksgroep werd het ander perspectief van een professional niet verwerkt en werd de paper op niveau multistructural geëvalueerd. De vraag die hierbij rijst is of het zo is dat wanneer studenten professionals interviewen die een mening vertolken die afwijkt op het door hen verworven kennisbeeld dit, mits goed verwerkt, bijdraagt aan een hoger niveau in termen van de SOLO taxonomie? Nader onderzoek op deze vraag zou nodig zijn om tot een antwoord te komen.

Een beperking van dit onderzoek is dat de eigenlijke interviews die studenten afnamen met professionals geen deel uitmaakt van de dataset. Hierdoor is het niet mogelijk nader in te gaan op een aantal essentiële aspecten van interviewen; welke vragen studenten stellen, de manier waarop studenten vragen stellen, of studenten doorvragen op antwoorden en de mate waarin studenten kritisch zijn. Dit is met name interessant bij het patroon waarbij de mening van de professional er voor zorgt dat de student een ander perspectief krijgt op het onderwerp. Het is hier immers onduidelijk of de student expliciet naar de mening van de professional vroeg of enkel een kritische professional trof. Het is daarom niet mogelijk uitspraken te doen hoe studenten interviewen en welk effect dat heeft op de cognitieve leeropbrengst.

In de onderzoeksopdracht hebben twee onderzoeksgroepen buiten het interviewen van professionals, alternatieve velddata gebruikt (zie Tabel 4). Daarbij is er een kwantitatief verschil tussen het interviewen van één, twee of drie professionals ten behoeve van de onderzoeksopdracht. Dit kan van invloed zijn op de cognitieve leeropbrengsten verkregen door te interviewen en het uiteindelijke niveau van de paper. In dit onderzoek is daar geen aandacht aan besteed. Ook hoe de alternatieve velddata zijn geanalyseerd en verwerkt in de papers en of dit van invloed is op het uiteindelijke niveau, is geen onderdeel geweest van dit onderzoek.

Validiteit en betrouwbaarheid zijn middels populatievaliditeit, onderzoekerstriangulatie en peer debriefing gewaarborgd. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek nog beter te borgen was het zinvol geweest een *member validation* in te bouwen. Een member validation is een informatierugkoppeling naar de participanten tijdens het veldonderzoek (Boeije, 2005). In dit onderzoek had aan de geïnterviewde studenten de interviewtranscripten of de profielmemo's voorgelegd kunnen worden om te checken of de informatie correct was weergegeven.

4.3. Aanbevelingen

Dit onderzoek had ten doel het ontwerp of de opzet van de onderzoeksopdracht in de minor BCB te verbeteren op het aspect leren door sociale interactie. De vraag was of leren door sociale interactie in de vorm van interviewen een bijdrage levert aan cognitieve leeropbrengsten van studenten bij het maken van de onderzoeksopdracht. De uitkomsten van dit onderzoek laten zien dat deze vorm van veldonderzoek dat doet. Interviewen van professionals is een goede manier voor studenten om velddata te verzamelen; het levert een completer beeld, maakt het onderwerp levendiger of biedt een ander perspectief. Daarnaast zijn er specifieke aanbevelingen op de volgende gebieden: het gebruik van de SOLO taxonomie, interviewtechnieken en opzet onderzoeksopdracht.

- SOLO taxonomie
Het evalueren van de papers op basis van de SOLO taxonomie is waardevol gebleken om in niveaus te beoordelen wat cognitieve leeropbrengsten zijn. Gezien het feit dat de beoordelingsrubric van de onderzoeksopdracht niet voorziet in het op niveaus evalueren van inhoudelijke uitwerkingen, is het aan te bevelen om criteria van de SOLO taxonomie in de rubric te verwerken. Om dezelfde reden is het zinvol de SOLO taxonomie te borgen in de onderzoekslijn in het curriculum van AHB en meer specifiek in het afstudeertraject.
- Interviewtechnieken
In de onderzoekslessen binnen de minor BCB is er voldoende aandacht voor soorten interviews, wanneer welke soort te gebruiken, het opstellen van interviewvragen en het analyseren van onderzoeksdata verkregen uit interviews. Geen aandacht wordt geschonken aan het interviewen zelf in de zin van gesprekstechnieken en hoe de student zich een kritische houding aanmeet. Om een ander perspectief op het onderwerp aan te nemen is het voor een student van belang in een interview door te vragen op de mening van de professional. Het trainen van studenten in interviewtechnieken kan hierin voorzien.
- Opzet onderzoeksopdracht
Principes van de SOLO taxonomie in de opzet van de onderzoeksopdracht meer moeten worden geborgd. In de onderzoekslessen en tutoring structureel aandacht besteden op welk niveau van de SOLO taxonomie studenten hun onderzoeksopdracht aan het maken zijn. Hierbij is het zinvol aandacht te schenken hoe studenten vanuit verschillende bronnen relaties kunnen leggen, samenhang kunnen creëren en resultaten kunnen verbinden aan de vraagstelling van de onderzoeksopdracht. Ook hoe te komen tot generaliseerbare conclusies -wat kunnen uitkomsten van de onderzoeksopdracht betekenen in een andere context, een ander domein- is een constant aandachtspunt gedurende onderzoekslessen en tutoring.

Referenties

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Avans Leer- en Innovatiecentrum. (2013). *Avans Hogeschool verbindt mensen, creëert kennis. Visie op leren, onderwijs en onderzoek*. Eigen uitgave.
- Avans Hogeschool. (2014). *Nota onderzoeksbeleid Avans Hogeschool*. Eigen uitgave.
- Beishuizen, J.J. (2004). *De vrolijke wetenschap. Over communities of learners als kweekplaats voor kenniswerkers*. Amsterdam: De Raat & De Vries.
- Bibo, L. (2012). Non-formeel leren. In M. Ruijters & R.-J. Simons (Eds.), *Canon van het leren. 50 concepten en hun grondleggers*. (pp. 433-444). Deventer: Kluwer.
- Biggs, J.B., & Collis, K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy (structure of the observed learning outcome)*. New York: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17.
- Bloom, B., Englehart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Toronto: Longmans, Green.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bolhuis, S. (2009). *Leren en veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Eraut, M. (2000). Non formal learning, implicit learning and tacit knowledge. In F. Coffield (Eds.), *The Necessity of Informal Learning*. Bristol, Policy Press.
- Holmes, K. (2005). Analysis of Asynchronous Online Discussion using the SOLO Taxonomy. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, Vol. 5, 117-127.
- Illeris, K. (2007). *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. New York: Routledge
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Yuet Wong, F.K. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369-379.
- McNaught, C. (2011). *A framework for assessment*. Geraadpleegd op 5 maart 2014
<http://www.cuhk.edu.hk/policy/assessment/SOLO-description.pdf>.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis. An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage.
- O'Neill, G., & Murphy, F. (2011). *Assessment. Guide to Taxonomies of Learning*. Geraadpleegd op 3 maart 2014
<http://www.ucd.ie/t4cms/ucdtla0034.pdf>.
- Teaching and Educational Development Institute (n.d.). *Biggs' structure of the observed learning outcomes (SOLO) taxonomy*. Geraadpleegd op 2 maart 2014
http://www.tedi.uq.edu.au/downloads/Biggs_Solo.pdf.
- Van der Zee, F. (2010). *Methodologie voor onderzoek in de sociale wetenschappen*. Groningen: BMOOO.
- Van Velzen, J. (2008). *Kennis & denken & leren*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma.
- Verschuren P.J.M., & Doorewaard, J.A.C.M. (2010). *Het ontwerpen van een onderzoek*. Den Haag: Boom Lemma.
- Volman, M., & Ten Dam, G. (2009). *Communities of learners. Waarom het concept een plek verdient in de praktijk van het (hoger) onderwijs*. Geraadpleegd op 7 februari 2013 <http://www.vu.nl/nl/over-de-vu/profiel-en-missie/uitgelicht/onderwijsvisie/publicaties/index.asp>
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wester, F., & Peters, V. (2004). *Kwalitatieve analyse. Uitgangspunten en procedures*. Bussum: Uitgeverij Coutinho
- Zürcher, R. (2010). *Teaching-learning processes between informality and formalization*. Geraadpleegd op 27 februari 2014 http://www.infed.org/informal_education/informality_and_formalization.htm.

Bijlage 1

Interviewvragen

1. Heeft het interview er voor gezorgd dat verschillende concepten rondom het onderwerp levendiger zijn geworden?
2. Heeft het interview er voor gezorgd dat je samenhang en verbanden kunt leggen tussen verschillende concepten?
3. Heeft het interview er voor gezorgd dat je anders over het onderwerp bent gaan denken?
4. Heeft het interview er voor gezorgd dat het nog meer vragen oproept rondom het onderwerp?
5. Heeft het interview je nieuwe kennis rondom het onderwerp opgeleverd?
6. Heeft het interview er voor gezorgd dat je kennis van het onderwerp veranderd is?

Bijlage 2

Instructie bij het analyse-instrument

1. Lees de paper door.
2. Bepaal of uitkomsten uit het analyse-instrument (vierde kolom) van toepassing zijn op passages in de paper. Onderstreep of omcirkel (met een blauwe pen) deze passages en schrijf de uitkomst erbij. Bijvoorbeeld 'uitleg', 'samenvatting', 'toepassing' et cetera.
3. Onderstreep of omcirkel (met een rode pen) passages in de paper waarbij je denkt dat kennis verkregen uit interviews met professionals verwerkt is. Wanneer in zo'n passage de uitkomst niet is benoemd (uit stap 2), noteer dan alsnog de uitkomst bij die passage.
4. Bepaal het eindniveau van de paper (niveau 0 – 4). Wanneer je van mening bent dat het eindniveau van de paper tussen niveau 1-2, 2-3 of 3-4 ligt; classificeer de paper dan met een transitie-niveau (1a, 2a of 3a).
5. Beargumenteer kort waarom je de paper op een bepaald niveau classificeert