



Universiteit
Leiden
The Netherlands

The research-teaching nexus in the humanities : variations among academics

Visser-Wijnveen, G.J.

Citation

Visser-Wijnveen, G. J. (2009, September 23). *The research-teaching nexus in the humanities : variations among academics*. ICLON PhD Dissertation Series. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/14018>

Version: Corrected Publisher's Version

License: [Licence agreement concerning inclusion of doctoral thesis in the Institutional Repository of the University of Leiden](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/14018>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).



Samenvatting

Samenvatting

Achtergrond

De universiteit heeft twee kerntaken: onderzoek en onderwijs. Beide taken zijn van grote waarde voor de identiteit van de universiteit. Het is daarom niet verbazingwekkend dat de relatie tussen beide al enige decennia in de belangstelling staat. Tot halverwege de jaren negentig ging veel aandacht uit naar het verband tussen het zijn van een goede onderzoeker en van een goede docent, gemeten via citatie-indexen en tevredenheid bij studenten. Een meta-analyse (Hattie & Marsh, 1996) liet zien dat dit verband marginaal is. Desondanks werd de relatie door veel wetenschappers van cruciaal belang geacht. Sindsdien is er veel aandacht voor de vraag hoe wetenschappers deze relatie zien en wat het belang van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs is. Dit onderzoek staat ook in die traditie. In tegenstelling tot eerder onderzoek is ervoor gekozen geen vergelijkende studie te verrichten tussen disciplines uit verschillende onderzoeksgebieden, maar na te gaan hoe wetenschappers binnen één faculteit, in dit geval de Faculteit der Geesteswetenschappen, vorm (willen) geven aan deze relatie.

Onderzoeksvragen

In dit onderzoek beoogden we meer te weten te komen over hoe wetenschappers (universitaire docenten, universitaire hoofddocenten en hoogleraren) aankijken tegen de verwevenheid van onderzoek en onderwijs. Hierbij ging onze aandacht uit naar de opvattingen die zij hierover hebben, hoe deze zich verhouden tot hun opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs en of het bewust in praktijk brengen van een sterkere verwevenheid van onderzoek en onderwijs in hun eigen onderwijs leidde tot veranderingen in hun opvattingen daarover. Tevens is ook onderzocht wat studenten leerden van dergelijke onderwijsomgevingen. In het onderzoek stonden daarom de volgende vijf onderzoeksvragen centraal:

- Op welke manier zijn de opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs van wetenschappers in de Geesteswetenschappen aan elkaar gerelateerd? (Hoofdstuk 2)
- Welke variaties in ideaalbeelden van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs kunnen worden aangetroffen onder wetenschappers in de Geesteswetenschappen? (Hoofdstuk 3)
- Op welke manier zijn de ideaalbeelden van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs gerelateerd aan de (disciplinaire) achtergrond van wetenschappers in de Geesteswetenschappen? (Hoofdstuk 4)

- Op welke manieren integreren wetenschappers in de Geesteswetenschappen onderzoek in hun onderwijs wanneer zij gericht proberen deze relatie te versterken en welke leeropbrengsten ervaren hun studenten? (Hoofdstuk 5)
- Welke veranderingspatronen in opvattingen komen voor bij wetenschappers die de verwevenheid van onderzoek en onderwijs versterken? (Hoofdstuk 6)

Opzet van het onderzoek

Om bovenstaande vragen te beantwoorden zijn twee deelstudies uitgevoerd. De eerste deelstudie betrof een interviewstudie waarbij dertig wetenschappers uit de Faculteit der Geesteswetenschappen (tijdens de dataverzameling nog de Faculteit der Letteren) werden bevraagd over hun achtergrond, opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs en hun ideaalbeelden ten aanzien van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs. De opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs werden bevraagd aan de hand van metaforen, terwijl voor de ideaalbeelden gebruik werd gemaakt van een visualisatieopdracht. De tweede deelstudie betrof een traject waarbij gedurende een semester twaalf wetenschappers werden gevolgd. Zij werkten daarbij gericht aan de versterking van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs in een van hun cursussen op basis van hun persoonlijke visie op de manier waarop een sterke relatie tussen onderzoek en onderwijs het best vormgegeven kan worden. Voorafgaand aan de cursus vond een startdag plaats en tijdens het semester een drietal bijeenkomsten met enkele collega's om te reflecteren op hun onderwijs en wederzijds ervaringen en ideeën uit te wisselen. Data werden vooral verzameld bij de participerende docenten, maar ook bij hun studenten.

Resultaten

Deelstudie 1

In hoofdstuk 2 wordt de eerste onderzoeksvraag beantwoord: *op welke manier zijn de opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs van wetenschappers in de Geesteswetenschappen aan elkaar gerelateerd?* Wanneer het gaat om de vraag op welke manier onderzoek en onderwijs met elkaar verweven zijn, is het van belang om zich te realiseren dat de begrippen 'onderzoek' en 'onderwijs' door wetenschappers verschillend opgevat (kunnen) worden. Een belangrijke opvatting die hieraan ten grondslag zou kunnen liggen, is de opvatting over kennis. De opvatting over kennis zou bepalend zijn voor de opvatting over onderzoek, onderwijs en de relatie daartussen (Robertson & Bond, 2005). Het onderzoeken

van opvattingen is complex, omdat deze deels onbewust zijn en, voorzover ze bewust zijn, mensen niet altijd geneigd zullen zijn ze prijs te geven. Ook blijken opvattingen context-gevoelig te zijn. In ons onderzoek hebben we er daarom voor gekozen gebruik te maken van metaforen. Metaforen kennen verschillende betekenislagen en zijn daarom geschikt om uitspraken waarin de opvatting van een respondent schuil gaat te ontlokken. Iedere respondent interpreteert de metafoor op zijn eigen manier en is daardoor niet beperkt door vooraf gedefinieerde categorieën van de onderzoeker. De dertig wetenschappers die hierover geïnterviewd werden, kregen zowel over kennis, onderzoek als onderwijs zes metaforen voorgelegd, waarbij hun gevraagd werd hierop te reageren. Voorbeelden van metaforen zijn: kennis is (als) een piramide, steen voor steen opgebouwd tot grote hoogte, onderzoek is (als) een opgraving, onderliggende patronen worden blootgelegd, en onderwijs is (als) een demonstratie, een kwestie van voor- en nadoen. Tot slot werd hun per concept gevraagd om zelf een metafoor te formuleren die hun visie op het betreffende concept het beste weergaf. De opvattingen van de wetenschappers konden, na een interpretatieve analyse aan de hand van sleuteluitspraken, gekarakteriseerd worden in steeds vijf verschillende opvattingen op een dimensie. We benoemen hier de uitersten. Wat kennisopvattingen betreft strekte de dimensie zicht uit van *kennis als geïsoleerde feiten in de externe wereld* tot *kennis als persoonlijke constructie*. De onderzoeksoopvattingen varieerden van *onderzoek als activiteit waarin reeds bestaande patronen worden ontsluit* tot *onderzoek als activiteit waarbij patronen worden gecreëerd door de onderzoeker*. De opvattingen over onderwijs, tot slot, waren te plaatsen op een dimensie van *onderwijs als activiteit waarbij kennis wordt overgedragen aan studenten* tot *onderwijs als activiteit waarbij het belangrijkste doel is om studenten kritisch te laten denken, mogelijk leidend tot een verandering in opvattingen*. Een substantieel en significant verband bleek te bestaan tussen opvattingen over kennis en onderzoek. De onderwijsopvattingen bleken zwakker samen te hangen met de opvattingen over kennis en onderzoek.

In hoofdstuk 3 stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *welke variaties in ideaalbeelden van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs kunnen worden gevonden onder wetenschappers in de Geesteswetenschappen?* Na de aandacht voor de onderliggende concepten kennis, onderzoek en onderwijs in hoofdstuk 2, werd hier expliciet gekeken naar de opvattingen die wetenschappers hebben over de verwevenheid van onderzoek en onderwijs. In de literatuur werden verschillende modellen gevonden waarmee de relatie tussen onderzoek en onderwijs gekarakteriseerd konden worden. De onderzoekers Neumann (1992),

Griffiths (2004), Healey (2005) en Robertson (2007) hanteren verschillende indelingen om de variaties van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs aan te duiden. Al deze indelingen waren terug te brengen tot verschillende posities op de volgende vijf dimensies: tastbaar - niet tastbaar, specifiek - diffuus, eenrichtingsverkeer - wederkerig, resultaat - proces, toeschouwers - participanten. Voor de beantwoording van de vraag naar de variaties in ideaalbeelden maakten we gebruik van een visualisatieopdracht. Aan de 30 respondenten werd gevraagd om zich voor te stellen hoe de verwevenheid van onderzoek en onderwijs er idealiter uit zou zien en dit vervolgens zo gedetailleerd mogelijk te beschrijven. Door de ontwikkeling van een codeboek en een combinatie van kwantitatieve (hiërarchische clusteranalyse) en kwalitatieve (aan de hand van casus-variabele matrices) analyses werden vijf profielen geïdentificeerd. Het eerste profiel betreft *overdragen van onderzoeksresultaten*: kennis, opgedaan door onderzoek, wordt overgedragen aan studenten. De docent is expert en discussieert met de studenten over de literatuur en vertelt over uitkomsten van ander onderzoek binnen de discipline. Het tweede profiel betreft *bekend maken met onderzoek*: de studenten moeten vertrouwd raken met en het liefst ook enthousiast worden over het verschijnsel onderzoek. De docent verheldert aan de hand van voorbeelden uit eigen onderzoek wat het doen van onderzoek werkelijk inhoudt. Het derde profiel betreft *laten zien wat het betekent om onderzoeker te zijn*: de docent is hier het rolmodel voor de studenten en laat zien wat het betekent om onderzoeker te zijn. Dit vraagt namelijk een wetenschappelijke houding. De docent vertelt daarbij over zijn of haar eigen ervaringen en focust op het onderzoeksproces. Het vierde profiel betreft *helpen bij het doen van onderzoek*: studenten krijgen onderzoeksopdrachten waarbij de docent als tutor optreedt. De docent begeleidt de onderzoeksprojecten en is daarbij zowel gericht op het aanleren van een wetenschappelijke houding als onderzoeksvaardigheden. Waar mogelijk introduceert de docent de studenten ook in de wetenschappelijke wereld. Het vijfde profiel betreft *onderzoekservaring bieden*: studenten participeren in het onderzoek van hun eigen docenten en dragen zo bij aan het genereren van wetenschappelijke kennis. Het lopende onderzoek van de docent speelt een centrale rol en de docent treedt op als gids. Deze vijf profielen werden op de uit de literatuur afgeleide dimensies geplaatst.

In hoofdstuk 4 worden de resultaten van de eerder besproken hoofdstukken met elkaar in verband gebracht en gerelateerd aan achtergrondkenmerken van de respondenten op basis van de vraag *op welke manier zijn de ideaalbeelden van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs gerelateerd aan de (disciplinaire)*

achtergrond van wetenschappers in de Geesteswetenschappen? Hierbij is vooral aandacht geschonken aan de rol van de discipline, aangezien in de literatuur een debat woedt over de vraag hoe belangrijk de discipline is ten aanzien van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs. Een belangrijk onderscheid in disciplines is de vraag of er één dominant paradigma is (hard) of dat verschillende paradigma's naast elkaar bestaan (zacht). Een tweede belangrijk onderscheid is de vraag of het om een fundamentele wetenschap gaat (puur) of om een toegepaste wetenschap (toegepast). Uit tot nu toe verricht onderzoek (Brew, 2006; Robertson, 2007) komen tegenstrijdige gegevens naar voren omtrent het belang van de disciplinaire achtergrond van wetenschappers voor hun opvattingen omtrent de verwevenheid van onderwijs en onderzoek. In dit hoofdstuk ging het daarom om een viertal deelvragen: 1) Is het ideaalbeeld van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs gerelateerd aan de discipline? 2) Is de discipline gerelateerd aan opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs? 3) Is het ideaalbeeld van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs gerelateerd aan opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs? En 4) Is het ideaalbeeld van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs gerelateerd aan leeftijd, sekse en positie? In het onderzoek participeerden dertig wetenschappers uit één faculteit, evenredig verdeeld over de drie disciplines binnen de faculteit, namelijk cultuur en letterkunde, (kunst)geschiedenis en taalkunde. Er bleek geen verband gevonden te kunnen worden tussen het ideaalbeeld van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs en de discipline. Wel bleek er een verband te zijn tussen de opvattingen over kennis en onderzoek en de discipline. De taalkundigen zagen kennis veelal als *feiten* en onderzoek als het *ontsluieren van patronen*, terwijl de historici en cultuur- en letterkundigen meer neigden naar opvattingen over kennis als *persoonlijke constructie* en over onderzoek als *creëren van patronen*. De opvattingen over onderwijs bleken geen verband te houden met de disciplinaire achtergrond. Het ideaalbeeld van de verwevenheid bleek echter gerelateerd aan de opvatting over onderwijs en niet aan die over kennis en onderzoek. Het ideaalbeeld *laten zien wat het betekent om onderzoeker te zijn* hing samen met een opvatting over onderwijs als *gericht op kritische houding en conceptuele verandering*, terwijl het ideaalbeeld *helpen bij het doen van onderzoek* samenhang met onderwijs als *kennisoverdracht*. Tot slot bleek van de overige achtergrondvariabelen alleen de positie relevant. Universitaire docenten waren vaker terug te vinden bij de ideaalbeelden *overdragen van onderzoeksresultaten* en *helpen bij het doen van onderzoek*, terwijl universitaire hoofddocenten en hoogleraren oververtegenwoordigd waren bij de ideaalbeelden *bekend maken met onderzoek* en *laten zien wat het betekent om onderzoeker te zijn*.

Deelstudie 2

In hoofdstuk 5 staat de relatie tussen het creëren van een onderzoeksintensieve onderwijsomgeving en de leeropbrengsten van de studenten centraal aan de hand van de vraag *op welke manieren integreren wetenschappers in de Geesteswetenschappen onderzoek in hun onderwijs en welke leeropbrengsten ervaren hun studenten?* Eerdere onderzoeken tonen aan dat universitaire docenten het verwerven van een academische houding door hun studenten als belangrijkste doel zien van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs (Elen et al., 2007). Verschillende soorten leeromgevingen worden gerapporteerd waarbij 'onderzoekend leren' veel genoemd wordt. Dit kan zowel individueel als in teamverband plaatsvinden. Andere varianten die genoemd worden zijn het bespreken van het eigen onderzoek in het onderwijs en het geven van methodologiecursussen. Studenten rapporteerden zowel positieve als negatieve ervaringen met een sterke verwevenheid van onderzoek en onderwijs (Turner et al., 2008). Negatief vonden ze bijvoorbeeld het gebrek aan tijd en aandacht van hun docenten voor het onderwijs. Positief waardeerden ze de uitdagende en stimulerende leeromgevingen, die door deze docenten werden gecreëerd. In het verleden werden deze verwevenheid van onderzoek en onderwijs en deze ervaringen van de studenten veelal los van elkaar onderzocht. In dit onderzoek keken we specifiek naar genoemde relatie. Daartoe werden 12 wetenschappers gedurende een semester gevolgd bij een specifieke cursus, waarin ze op gerichte wijze de relatie tussen onderzoek en onderwijs probeerden te verstevigen. Aan het eind van het semester werd hun studenten gevraagd naar hun ervaringen met dit onderwijs en hun leeropbrengsten. Vijf verschillende leeromgevingen konden geïdentificeerd worden. Allereerst waren er twee docenten die lesgaven aan eerste en tweedejaars studenten en daarom sterk gefocust waren op basiskennis en onderzoeksvaardigheden. Hun studenten gaven aan op dit gebied veel geleerd te hebben. Een tweede groep bestond uit twee docenten die vooral gericht waren op het aanleren van een academische houding. Ook hier gold dat de studenten vooral leeropbrengsten op dit gebied rapporteerden. Een derde groep docenten had hun cursus opgesplitst in een deel waarin vooral aandacht uitging naar de achterliggende theorie en een gedeelte waarin studenten zelf een onderzoeksproject opzetten. Het belangrijkste doel van de deze drie docenten was het aanleren van onderzoeksvaardigheden. Hun studenten gaven aan inderdaad veel op het gebied van onderzoeksvaardigheden geleerd te hebben, maar ook veel met betrekking tot een academische houding. De vierde groep bestond uit drie docenten die zowel op vaardigheden als op kennis gericht waren. Zij wilden dat hun studenten onafhankelijke onderzoekers werden. Kenmerkend

voor hen was dat zij de studenten mee lieten kijken met het onderzoek dat zij zelf deden. Hun studenten lieten weten niet alleen op het gebied van kennis veel geleerd te hebben, maar ook veel meer inzicht te hebben gekregen in wat onderzoek doen inhield. De vijfde groep bestond uit twee docenten die, evenals die in de vierde groep, gericht waren op kennis en vaardigheden. Alleen participeerden hun studenten ditmaal volledig in het onderzoek van de docent. Deze studenten gaven aan vooral veel onderzoeksvaardigheden te hebben opgedaan. Alles overziend valt vooral op dat de studenten meer geleerd hebben op het gebied van academische houding dan beoogd, vooral door het in praktijk brengen en hierop reflecteren, en dat de studenten die mee mochten kijken met het onderzoek van hun docenten ook inzicht hadden gekregen in wat onderzoek eigenlijk inhoudt.

In hoofdstuk 6, tenslotte, wordt gerapporteerd in hoeverre het bewust tot stand brengen van een sterkere relatie tussen onderzoek en onderwijs invloed heeft gehad op de opvattingen van de docenten. De vraag was hier: *welke veranderingspatronen in opvattingen komen voor bij wetenschappers die de verwevenheid van onderzoek en onderwijs versterken?* Docenten blijken veelal de bepalende factor wanneer het gaat om het wel of niet slagen van een onderwijsvernieuwing. De opvattingen van docenten spelen daarin een belangrijke rol. In het algemeen wordt aangenomen dat deze niet gemakkelijk te veranderen zijn. Dit geldt vooral voor de kernopvattingen, die betrekking hebben op zaken als *leren* en *onderwijzen*. Men neemt aan dat meer perifere opvattingen eenvoudiger wijzigen (Pajares, 1992). In dit onderzoek werd nagegaan in hoeverre opvattingen veranderden wanneer wetenschappers deelnamen aan een traject waarbij ze zelf vorm mochten geven aan het versterken van de relatie tussen onderzoek en onderwijs. Bij de 12 docenten over wie we al rapporteerden in hoofdstuk 5 werd vooraf en achteraf een Q-sort afgenomen. Daarbij werd de docenten gevraagd een aantal uitspraken over de verwevenheid van onderzoek en onderwijs te sorteren op belangrijkheid, volgens een bepaalde methodologie. Op basis hiervan werden ze vervolgens geïnterviewd. Een vijftal factoren werd na het uitvoeren van een factoranalyse geïdentificeerd: het stimuleren van een academische houding in het algemeen, het benutten van het eigen lopende onderzoek van een wetenschapper, het trainen van studenten om onafhankelijke onderzoekers te worden, het vertellen over disciplinaire onderzoeksproblemen en studenten laten participeren in onderzoek. Daarnaast werden drie veranderingspatronen onderscheiden. Allereerst was er een groep docenten die niet veranderden: hun scores op de 5 factoren verschilden na afloop nauwelijks

van die bij de eerste afname. De tweede groep docenten veranderden alleen op een niet-dominante factor. De scores op de hoogste factor bleef vrijwel gelijk, maar op een van de andere factoren verschilden ze na afloop aanmerkelijk ten opzichte van de eerste afname. De laatste groep docenten veranderden ook op de dominante factor. Vooraf was er sprake van een andere dominante opvatting dan achteraf. Opvallend hierbij was dat de dominante factoren vooraf relatief lage scores hadden ten opzichte van de dominante factoren van de andere deelnemers. Voorafgaand aan hun deelname aan het onderzoek hadden zij dus een minder uitgesproken opvatting dan de docenten in de eerste en tweede groep. Desondanks was het niet zo dat degenen met een uitgesproken opvatting niet meer veranderden, zoals blijkt uit groep twee. Dit is desto opvallender wanneer we ons realiseren dat de docenten werden aangemoedigd om hun eigen visie op de relatie tussen onderzoek en onderwijs zoveel mogelijk in praktijk te brengen. Ook wanneer docenten bewust aan de slag gaan met een vernieuwing en daarbij aansluiten bij hun opvattingen, blijken deze niet statisch, maar aan verandering onderhevig.

Conclusie en discussie

Ten aanzien van de eerste deelstudie blijkt dat de opvattingen over kennis en onderzoek sterk met elkaar samenhangen, terwijl de opvattingen over onderwijs daar zwak mee samenhangen. De kennis- en onderzoeksopvattingen blijken eveneens verwant met de discipline, terwijl de onderwijsopvatting verwant is met de opvatting over de verwevenheid van onderzoek en onderwijs. De opvattingen over de verwevenheid hangen ook samen met de posities die de wetenschappers bekleden binnen de universiteit. De gevonden opvattingen over kennis, onderzoek en onderwijs blijken op dimensies te plaatsen die zich grofweg uitstrekken van het ontsluiten en overdragen van feiten naar het persoonlijk betekenis geven aan zaken die worden waargenomen. In de tweede deelstudie gaat de aandacht uit naar zowel de leeromgeving die door de participanten werd gecreëerd als naar hun opvattingen. De studenten rapporteren meer leeropbrengsten op het gebied van academische houding en bekendheid met onderzoek dan de docenten beoogden met het creëren van hun leeromgeving. De opvattingen over de verwevenheid van onderzoek en onderwijs van eenderde van de docenten verandert niet door deelname aan het traject, terwijl bij tweederde wel verandering wordt waargenomen. In beide hoofdstukken wordt een vijfdeling in varianten van de relatie tussen onderzoek en onderwijs geïdentificeerd. Er blijkt geen verband te zijn tussen beide. Ook een verband met de veranderingen in opvattingen kon niet worden getraceerd. Bij discrepantie tussen opvatting en

leeromgeving lijkt de context veelal bepalend te zijn geweest. Wat betreft de samenhang tussen de verschillende indelingen van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs wordt geconstateerd dat drie varianten in zowel hoofdstuk 3 (ideaalbeelden) als in hoofdstuk 6 (Q-sort) terug te vinden zijn met slechts kleine verschillen: 1) studenten nemen kennis van onderzoek via voorbeelden uit het eigen onderzoek van de docent, 2) via onderzoeksoopdrachten worden studenten tot onderzoekers opgeleid en 3) studenten participeren in het onderzoek van hun docent. De andere twee varianten combineren aspecten zoals het aanleren van een academische houding, het gericht zijn op disciplinair onderzoek of op het eigen onderzoek, gericht zijn op het onderzoeksproces of op de onderzoeksresultaten en de wederkerigheid van de verwevenheid op verschillende manieren. Bij de koppeling van beide indelingen aan de leeromgevingen blijkt dat de profielen hiervoor de meest bruikbare indeling opleveren. Deze indeling wordt daarom aangeraden voor identificatiedoeleinden, terwijl de factoren een nauwgezet, meer coherent en minder prototypisch, beeld schetsen van de opvattingen van wetenschappers.

Een sterk punt van het onderzoek betreft de open aanpak die is gehanteerd. Vanuit het vertrekpunt dat er een variatie in opvattingen is over de relatie tussen onderzoek en onderwijs, waren we zeer terughoudend in het voorschrijven van een specifieke vorm die deze relatie zou moeten hebben. Gedurende het gehele onderzoek was het uitgangspunt juist om aan deze variatie zoveel mogelijk recht te doen. Een ander sterk punt betreft de grote verscheidenheid aan, deels ongebruikelijke, methoden, waarmee de opvattingen van de wetenschappers in kaart werden gebracht. De beperkingen van dit onderzoek hebben vooral betrekking op de steekproef. Aan dit onderzoek namen alleen wetenschappers uit de geesteswetenschappen werkzaam op een onderzoeksuniversiteit deel. Het is goed mogelijk dat wanneer er ook wetenschappers uit andere disciplines en andere hoger onderwijs-instellingen betrokken waren bij dit onderzoek nog additionele varianten van de verwevenheid van onderzoek en onderwijs gevonden waren. Een andere beperking is de relatief kleine steekproef van in het bijzonder de tweede deelstudie. Hierdoor ontstonden categorieën met een zeer beperkt aantal representanten. Een laatste beperking van dit onderzoek betreft het steunen op zelfrapportages. Voor het achterhalen van opvattingen is dit vrijwel onvermijdelijk. We hebben getracht de daaraan inherente beperkingen enigszins te corrigeren door verschillende typen instrumenten in te zetten en door ook gegevens te verzamelen bij de studenten van de betrokken wetenschappers.

Suggesties ten aanzien van vervolgonderzoek betreffen zowel het uitvoeren van gevalsonderzoeken als het uitvoeren van grootschaliger onderzoek in verschillende faculteiten. Gevalsonderzoeken zijn geschikt voor het inzichtelijk maken van de interactie tussen opvattingen, de context en de gecreëerde leeromgeving. Voor grootschaliger onderzoek in verschillende faculteiten kan gebruik gemaakt worden van de dimensies uit hoofdstuk 3 waarmee de relatie tussen onderzoek en onderwijs kan worden afgebeeld. Tevens wordt aangeraden om verder onderzoek te doen naar de relatie tussen onderzoeksintensieve leeromgevingen en leeropbrengsten bij studenten. De universitaire praktijk heeft met dit onderzoek handvatten gekregen om het gesprek over de verwevenheid van onderzoek en onderwijs een stap verder te helpen. Aan de hand van de profielen (en dimensies) uit hoofdstuk 3 kunnen wetenschappers en bestuurders discussiëren over wat zij voor ogen hebben wanneer zij het hebben over een sterke verwevenheid van onderzoek en onderwijs. Daarnaast heeft dit onderzoek opnieuw het belang van onderwijsopvattingen benadrukt en laten zien dat participatie in trajecten waarin wetenschappers bewust de relatie tussen onderzoek en onderwijs versterken, leidt tot een sterker ontwikkelde visie op deze relatie.