

# Ondersteuning van docenten bij onderwijsvernieuwing: de rol van communities of practice

Thea van Lankveld & Monique Volman\*

*Voor het slagen van grootschalige onderwijsvernieuwingen die van bovenaf worden ingevoerd, is het cruciaal dat docenten zich de nieuwe rollen die zij krijgen eigen maken. Het is daarom goed dat zij daarin voldoende worden ondersteund. In de literatuur worden communities of practice genoemd als een veelbelovende vorm om dit leren van docenten te ondersteunen. In een exploratieve studie is onderzocht welke opbrengsten de deelnemers van communities of practice ervaren. Daarvoor werden tien tutoren geïnterviewd die deelnamen aan twee verschillende communities die werden ingesteld na de invoering van een grootschalige onderwijsvernieuwing in het universitair medisch onderwijs. De resultaten van deze studie laten zien dat er niet alleen leerresultaten bereikt werden op individueel niveau, maar ook op organisatieniveau. Ook bleken de resultaten niet alleen cognitief te zijn, maar ook emotioneel; de docenten ervaren in de communities emotionele steun en voelen zich deel uitmaken van de gemeenschap van tutoren. We concluderen dat communities zinvol kunnen zijn om het leren van docenten bij onderwijsvernieuwing te ondersteunen. Meer onderzoek is echter nodig om generaliserende uitspraken te kunnen doen.*

## Probleemstelling en achtergrond

### *Het leren van docenten in de context van onderwijsvernieuwing*

Onderwijsvernieuwingen gaan voor docenten soms gepaard met ingrijpende veranderingen in hun rol, bijvoorbeeld wanneer ze in plaats van expert de rol van procesbegeleider krijgen. Wanneer docenten te maken krijgen met een dergelijke nieuwe en andere rol, moeten ze hun vaardigheden uitbreiden en bestaande routines loslaten. Het is dan belangrijk docenten daarin goed te ondersteunen. Immers, de docenten hebben een sleutelrol in het uiteindelijke slagen van onderwijsvernieuwingen (Fullan, 2007; Vernooy, 2001). Hoewel het belang van ondersteuning van docenten door velen wordt erkend, vindt professionalisering van docenten bij onderwijsinnovaties in het hoger onderwijs weinig plaats (Schuiling, 2007). In de praktijk maken de meeste docenten zich de nieuwe rol(len) vaak zelfstandig eigen, zonder dat de instelling hen daarbij ondersteunt. De docenten leren deze nieuwe vaardigheden en inzichten dan ook vaak al doende; bij het

\* Drs. T.A.M. van Lankveld (t.vanlankveld@ond.vu.nl) is werkzaam bij het Onderwijscentrum VU, Vrije Universiteit Amsterdam. Prof. dr. M. Volman is werkzaam bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam

uitvoeren van een taak of het oplossen van een probleem, of als het spontane resultaat van een gesprek met een collega (Knight, Tait & Yorke, 2006; Van Eekelen, Boshuizen & Vermunt, 2005).

Recent onderzoek naar het leren van docenten in de context van onderwijsinnovaties (Miedema & Stam, 2008) laat zien dat docenten, wanneer ze zich niet volledig kunnen identificeren met de onderwijsvernieuwing, negatieve emoties kunnen hebben. De onderzoekers hebben in een meervoudige gevalsstudie vier opleidingen onderzocht waar competentiegericht onderwijs werd ingevoerd. Twee van de vier casussen betreffen het hoger onderwijs (hbo). Miedema en Stam laten zien dat wanneer de roleisen die vanuit de vernieuwing worden gesteld niet aansluiten bij de routines van de docenten, pijnlijke ervaringen kunnen ontstaan die leiden tot gevoelens van tekortschieten, onbegrip, boosheid en falen. Dit noemen zij een gevoel van *discontinuïteit* tussen de oude en nieuwe situatie. Om deze (in principe tijdelijke) discontinuïteit te kunnen overbruggen, heeft men een gevoel van onderliggende *continuïteit* nodig, het zelfvertrouwen dat men de sprong zal kunnen maken. De onderzoekers laten zien, dat dat een derde deel van de docenten niet lukt. De docenten die het niet lukt dit gevoel van continuïteit te ervaren, verlaten uiteindelijk teleurgesteld de hogeschool. Bij de docenten die het wél lukt, wordt een positieve spiraal ingezet: ze leren, hetgeen leidt tot gevoelens van voldoening, blijdschap en trots, die op hun beurt weer leiden tot een grotere betrokkenheid bij de vernieuwing en tot een grote bereidheid tot verder leren (Miedema & Stam, 2008).

Uit het onderzoek van Miedema en Stam blijkt dat één van de factoren waaraan docenten een gevoel van continuïteit ontleen, steun is van collega's. Collega's zitten in een vergelijkbare situatie en maken zelf ook grenservaringen mee. 'Docenten ondervinden steun van het team en van collega's. Zij hoeven de continuïteit die nodig is om de discontinuïteit het hoofd te bieden, niet alleen uit zichzelf te halen. Zij kunnen die daarnaast ook ontleen aan elkaar en aan de gezamenlijke visie.' (Miedema & Stam, 2008,) In teams waar collega's met elkaar reflecteren op de innovatie en de problemen en spanningen als een manifestatie van het nieuwe van de situatie interpreteren, wordt het leerproces van de docenten als een collectief proces opgevat. Wanneer dat niet lukt, vatten docenten hun positieve en negatieve ervaringen op als particuliere aangelegenheden en zien zij spanningen als persoonlijk falen of als schuld van anderen. Een ondersteunende, collegiale omgeving kan het leren van docenten in de context van onderwijsvernieuwing dus bevorderen. Dit sluit aan bij internationaal onderzoek, waarin dit beeld wordt bevestigd (onder andere Bolander Laksov, Mann, & Dahlgren, 2008; Knight e.a., 2006; Schwarz McCotter, 2001). Echter, het is ook bekend dat onderwijsinstellingen, vooral afdelingen binnen onderwijsinstellingen, sterk kunnen verschillen wat betreft de werkcultuur op dit punt (Becher & Trowler, 2001; Knight & Trowler, 2000). Daarom is de vraag relevant wat een onderwijsinstelling kan doen om te zorgen dat docenten voldoende worden ondersteund bij een grootschalige onderwijsvernieuwing en de onzekerheden die dat met zich meebrengt.

### *Leren met en van elkaar in communities of practice*

Etienne Wenger schreef in 1998 een boek over communities of practice, waarin hij deze definieerde als informele gemeenschappen van mensen die een gemeenschappelijke praktijk delen. Dit kunnen bijvoorbeeld ouders zijn die elkaar ontmoeten op het schoolplein en daar ervaringen uitwisselen over de opvoeding, maar ook docenten die met elkaar proberen het werk op een zinvolle manier vorm te geven. Centraal in Wenger's benadering is dat communities niet bestaan uit formele relaties (zoals een afdeling dat wel is), maar uit *praktijken* (die kunnen variëren van formele werkgerelateerde activiteiten tot het uitwisselen van de laatste roddels onder lunchtijd). De samenhang van de community wordt gevormd door deze gedeelde praktijken; door elkaar te helpen, met elkaar een gemeenschappelijk geheugen te vormen en gezamenlijk specifieke perspectieven en een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen. Wenger laat zien dat mensen leren op de werkplek, door juist te participeren in deze praktijken.

De communities of practice zoals Wenger die in zijn werk uit 1998 beschreef, ontstaan vaak min of meer spontaan en vormen een organisch systeem. Echter, in 2002 ging Wenger, samen met zijn collega's McDermott en Snyder, een stap verder en betoogde hij dat een community of practice ook kan worden *gecultiveerd*. Dan gaat het dus niet meer om spontane communities, maar om doelbewust opgerichte communities met als doel om met en van elkaar te leren. Het gaat dan om groepen mensen die hun kennis en ervaring rond een bepaald thema of vakgebied delen en met elkaar leren om beter met de problemen en uitdagingen in de praktijk om te gaan. Wenger, McDermott en Snyder (2002) formuleerden richtlijnen voor het cultiveren van communities of practice. Deze richtlijnen werden afgeleid van de kenmerken van spontane communities.

Deze benadering van 'gecultiveerde' communities of practice werd in Nederland geïntroduceerd door Bood en Coenders (2004) en Akkerman, Petter en De Laat (2008). In het hoger onderwijs is het concept verder ontwikkeld en verspreid door Hezemans en Ritzen (2004) en Dekkers, Andriessen, Ritzen, Oomes, Klaasen en Ropes (2005). In het onderwijsveld bestaan voorbeelden van communities van onderwijsprofessionals die kennis uitwisselen over specifieke thema's, zoals toetsing, vakdidactiek, digitale didactiek, leerproblemen, of schoolverbetering en innovatie (De Vries & Pieters, 2007). De communities zijn soms lokaal of regionaal georganiseerd, soms nationaal. Soms zijn de groepen georganiseerd rond een digitale omgeving (zie ook Potters & Poelmans, 2008), soms ontmoeten zij elkaar face-to-face. Echter, er zijn geen beschrijvingen van communities of practice die zijn gericht op docenten in het hoger onderwijs die te maken hebben met een grootschalige onderwijsvernieuwing. Juist omdat onderwijsvernieuwingen onzekerheden met zich mee kunnen brengen, is het interessant om te onderzoeken wat communities of practice voor docenten hoger onderwijs kunnen betekenen.

De volgende aspecten zijn kenmerkend voor gecultiveerde communities of practice:

- *Vragen die gerelateerd zijn aan de werkpraktijk van de deelnemers staan centraal.*  
Men richt zich op de problemen waar de deelnemers in hun werk tegenaan

lopen, de vragen die het werk bij hen oproept, of toekomstige ontwikkelingen waarmee ze zich geconfronteerd zien. Het gaat daarbij vaak niet om triviale vragen, maar om vragen waar geen 'juist' antwoord op is, dilemma's, vragen die een spanningsveld bevatten en/of complexe problematische situaties die meerdere complexe en met elkaar samenhangende problemen kunnen omvatten.

- *Men ontwikkelt gezamenlijk kennis door te leren met en van elkaar.* Door te reflecteren op ervaringen, elkaar te bevragen op impliciete vooronderstellingen, en het uittesten en weerleggen van ideeën, wordt kennis ontwikkeld. Communities bieden de mogelijkheid om impliciete praktijkkennis te articuleren en eigen praktijkinzichten te toetsen bij anderen. Ook bieden ze de mogelijkheid bestaande praktijken ter discussie te stellen en nieuwe praktijkinzichten te genereren.
- *Zelforganisatie en doelgerichtheid;* in een community of practice worden de (leer)vragen geformuleerd door de deelnemers zelf en wordt ook de werkwijze door de deelnemers zelf bepaald en vormgegeven.

## Onderzoeksvraag

In de literatuur over professionele ontwikkeling van docenten (bijvoorbeeld Cochran-Smith & Lytle, 1999; Little, 2002) worden communities of practice als veelbelovende leeromgevingen gezien. Ze worden beschreven als bij uitstek geschikte vormen om het leren van docenten te stimuleren en ondersteunen. Echter, de theorie loopt nog voor op de praktijk. Of communities werkelijk effectief zijn in het ondersteunen van het leren van docenten is nog niet bekend (Van der Bolt, Studulski, Van der Vegt, & Bontje, 2006), zeker niet in het hoger onderwijs. En vooral, we weten niet hoe de docenten in het hoger onderwijs dergelijke vormen van samen leren *zélf* ervaren. Wat ervaren zij al dan niet als opbrengsten van deze 'veelbelovende' leeromgevingen? Onderzoek naar de ervaren opbrengsten is relevant in die zin, dat deze de mate waarin docenten tevreden zijn over de community of practice mede bepalen. Als de deelnemers de community of practice ervaren als nuttig, dan zullen zij er deel van willen blijven uitmaken. Als zij daarentegen ervaren dat de community hen weinig zinvol oplevert, dan zullen zij afhaken. De onderzoeksvraag van deze studie is daarom:

*Wat ervaren tutores als opbrengsten van 'gecultiveerde' communities of practice?*

## Methode

Deze studie betreft een kwalitatief, exploratief onderzoek onder twee gecultiveerde communities of practice binnen het medisch centrum van de Vrije Universiteit Amsterdam (VUMC).

*Context*

Bij het VUMC werd in 2005 een competentiegericht curriculum van bovenaf ingevoerd. De studenten studeren in leergroepen van twaalf personen die twee maal per week bijeenkomen. De leergroepen worden voorgezeten door studenten zelf, daarin begeleid door een tutor. Deze tutor heeft de taak de studenten te begeleiden in het gezamenlijke leerproces. Daarnaast heeft de tutor een taak in het beoordelen van het professionele gedrag in de leergroep en van de presentaties die de studenten in de leergroep over de stof geven. De tutor is niet noodzakelijkerwijs bekend met de inhoud van de leerstof; dit behoort dan ook niet tot zijn of haar taak. Voor de rol van tutor worden allerlei medewerkers van het medisch centrum ingezet; variërend van de praktiserend specialist in het ziekenhuis of onderzoekers, tot en met onderwijskundig medewerkers van de ondersteunende staf. De rol van tutor was voor vrijwel alle betrokkenen geheel nieuw. Voorheen (in het oude curriculum) hadden docenten vooral de taak om kennis over te dragen en te toetsen. Het was voor vrijwel alle tutoren dus nieuw om onderwijsprocessen te begeleiden op terreinen waar men niet noodzakelijk inhoudelijk expert was. Ook was het nieuw voor hen om de sturing van het leerproces te delen met een studentvoorzitter. Ook de rol van beoordelaar van professioneel gedrag en de wijze van presenteren was nieuw.

De communities of practice die in deze studie werden gevolgd, waren gericht op deze voor hen geheel nieuwe rol van tutor. Alle docenten volgden voor aanvang van hun taak een tutortraining van in totaal twee dagen. Daarnaast kregen zij eenmaal on-the-job coaching (lesobservatie en nabespreking) door een observator.

*De communities*

De communities werden opgericht op initiatief van één van de divisiecoördinatoren van het VUMC. De divisiecoördinator merkte, één jaar na de invoering van het nieuwe competentiegerichte curriculum, dat veel tutoren worstelden met hun rol en richtte daarom in 2007 de communities op. Deelname aan de communities was vrijwillig. 60% van de uitgenodigde docenten (negentien docenten) deed mee. Zo werden twee communities opgericht, één van 9 en één van 10 docenten (zes mannen en dertien vrouwen). De communities kwamen maandelijks rond lunchtijd bij elkaar en bestonden gedurende één semester. Na het semester, wanneer de tutortaak ten einde kwam voor deze groep docenten en weer een nieuwe groep tutoren startte, werden nieuwe communities opgericht. Zo zijn tussen september 2007 en augustus 2010 zestien communities actief geweest met gemiddeld acht docenten per groep.

De deelnemers aan de communities verschilden wat betreft ervaring met de tutorrol. Zowel tutoren die in de eerste jaren ervaring hadden opgedaan als tutor, als geheel onervaren tutoren namen deel. Gemiddeld hadden drie à vier deelnemers per groep ervaring als tutor. De communities werden begeleid en gefaciliteerd door de divisiecoördinator in samenwerking met een onderwijskundig adviseur. Iedere bijeenkomst werd voorbereid door één of twee docenten. Telkens

stond daarbij een thema centraal, bijvoorbeeld: hoe stimuleer ik de brainstorm, hoe begeleid ik de rol van de voorzitter, hoe ga ik om met stille studenten? Soms had de bijeenkomst het karakter van een casusbespreking, vaak werd een thema meer in zijn algemeenheid besproken, soms aan de hand van literatuur. De uitwisseling van concrete tips en ervaringen (Wat werkt, wat werkt niet?) stond altijd centraal. De opkomst bij de bijeenkomsten was gemiddeld 80%.

### *Deelnemers en procedure*

In april 2008 zijn de twaalf deelnemers van de twee communities die op dat moment actief waren, gevraagd deel te nemen aan dit onderzoek. Tien van hen stemden daarmee in (83%). Met elk van hen is een semi-gestructureerd interview gehouden. Deze groep bestond uit twee mannen en acht vrouwen. De interviews duurden 45 tot 60 minuten en vonden plaats op de universiteit.

### *Materiaal*

Het interviewschema bevatte vragen over de ervaringen van de deelnemers met het tutorschap in zijn algemeenheid en over de opbrengsten en verwachtingen ten aanzien van de communities of practice.

Voorbeelden van vragen over de opbrengsten en verwachtingen ten aanzien van de communities of practice zijn:

- Wat heb je van de community geleerd? Welke inzichten heeft het je opgeleverd?
- Zou je de community aanraden aan beginnende tutoren? Waarom?
- Heb je iets gemist, had de community meer op kunnen leveren volgens jou? Wat?

Voorbeelden van vragen over de ervaringen met het tutorschap zijn:

- Hoe was het in het begin voor jou om tutor te zijn? Hoe sta je nu tegenover het tutorschap?
- Is je motivatie voor het tutorschap gedurende afgelopen semester veranderd? Zo ja, hoe?
- Ben je anders tegen jezelf aan gaan kijken afgelopen semester? In welk opzicht?

### *Data-analyse*

De data werden geanalyseerd in vier ronden. Naarmate de ronden vorderden, werden de resultaten steeds preciezer beschreven en vonden steeds meer interne en externe checks plaats.

In ronde 1 werd op basis van de tijdens de interviews gemaakte aantekeningen een eerste tussentijdse beschrijving (*interim summary 1*) gemaakt van de resultaten. Zes categorieën van ervaren opbrengsten werden zichtbaar: inzichten, gezamenlijke reflectie, creëren van een standaard, spiegel functie, versterking identiteit als tutor en gemeenschapsgevoel. Deze zes categorieën vormden een eerste analyseschema.

In ronde 2 werd een letterlijke transcriptie gemaakt van ieder interview. Elke transcriptie werd in inhoudelijk samenhangende segmenten opgedeeld en genummerd. Vervolgens werd van iedere geïnterviewde een afzonderlijke interview-samenvatting (*participant summary*) gemaakt. Deze participant summary werd ingedeeld volgens de kopjes van het analyseschema en bevatte referenties naar de originele fragmentnummers. In een *member validation* procedure werd de geïnterviewden gevraagd of ze zich herkenden in de participant summary. Hierop hebben zeven geïnterviewden gereageerd. Allen konden zich vinden in de samenvatting. Op basis van de tien interview samenvattingen werd een tweede interim summary van de resultaten gemaakt. Zo ontstond geleidelijk een steeds completer en nauwkeuriger beeld van de opbrengsten die de deelnemers van de communities hadden ervaren. Het proces van analyse gaf aanleiding het initiële analyseschema te verfijnen, aan te vullen en bij te stellen. Het resultaat is het model van vier categorieën, zoals in de Resultatenparagraaf hierna zal worden gepresenteerd. Binnen de vier categorieën werden verschillende subcategorieën onderscheiden.

In ronde 3 werd teruggegaan naar de originele interviewfragmenten; deze werden in Atlas.ti gecategoriseerd aan de hand van het definitieve analyseschema. Vervolgens werden per categorie alle bijbehorende gecodeerde interviewfragmenten bestudeerd. Daarbij werd speciaal gelet op additionele informatie én tegenvoorbeelden. Ook werden 'kerncitaten' aangewezen van fragmenten die als het meest exemplarisch voor de categorie golden. Op basis van deze derde ronde is een derde interim summary opgesteld, die wederom een verfijning was van interim summary 2.

Tot slot werd in ronde 5 de interim summary opgestuurd naar de deelnemers van de studie en werd hen gevraagd of zij zich konden herkennen in de resultaten en of zij aanvullende opbrengsten hadden ervaren (member validation). Zeven van de tien geïnterviewden antwoordden, alle bevestigend.

## Resultaten

De opbrengsten die de deelnemers aan de gecultiveerde communities of practice ervaren zijn in te delen in vier categorieën:

- leerresultaten;
- emotionele steun;
- gemeenschapsgevoel;
- leren als organisatie.

Sommige ervaren opbrengsten zijn meer cognitief van aard (leerresultaten en leren als organisatie). Andere opbrengsten die men ervaart zijn meer emotioneel van aard (emotionele steun, gemeenschapsgevoel). Bovendien ervaren de deelnemers aan de gecultiveerde communities niet alleen opbrengsten op individueel niveau (leerresultaten, emotionele steun), maar ook opbrengsten op organisatie-niveau (gemeenschapsgevoel, leren als organisatie). De ervaren opbrengsten zijn

**Tabel 1. Ervaren opbrengsten van docentcommunities**

	<b>Cognitief</b>	<b>Emotioneel</b>
<i>Individueel</i>	Leerresultaten (praktische tips, gezamenlijke reflectie, referentiekader)	Emotionele steun (herkenning, bevestiging, zich serieus genomen voelen)
<i>Gemeenschap-pelijk</i>	Leren als organisatie (standaard creëren)	Gemeenschapsgevoel (deel uitmaken van gemeenschap)

daarom in te delen in twee dimensies: cognitieve en emotionele opbrengsten, en individuele opbrengsten en opbrengsten voor de organisatie.

Het totaal is samen te vatten in het model in tabel 1. Hierna worden de door de deelnemers ervaren opbrengsten besproken, geordend onder de vier categorieën. In ronde 4 werden vervolgens drie interviews gecategoriseerd door een tweede beoordelaar. De interbeoordelaarsovereenstemming (Cohen's kappa) bedroeg 0,67. Dit is substantieel te noemen volgens de normen van Landis en Koch (1977). Over de fragmenten waarvan de beoordelaars verschilden, hebben zij gediscussieerd totdat overeenstemming ontstond.

#### *Leerresultaten (individueel cognitief)*

Op de eerste plaats noemen de docenten dat ze in de community veel leren. Ze noemen daarbij enerzijds concrete, praktische tips; anderzijds geven ze ook aan dat door de community een dieper inzicht ontstaat in de rol van tutor. De docenten noemen de concrete, praktische tips als een belangrijke opbrengst: 'Ik vond eigenlijk meteen de eerste bijeenkomst al heel erg nuttig. Er waren tips om mee op te starten (...) dat was wel heel erg slim, want ik voelde wel dat ik zoiets wilde, maar ik wist niet direct hoe ik dat in de praktijk aan ging pakken. Ik had nog nooit echt een leergroep gehad.'

Doordat de tips heel concreet en direct toepasbaar zijn, bewijst de community direct zijn meerwaarde voor de docenten. Veel docenten geven aan te worstelen (of te hebben geworsteld) met het tutorschap. In het bijzonder de onervaren tuto-ren geven aan dat ze, op basis van de training en de schriftelijke informatie, nauwelijks een beeld hadden bij het tutorschap: hoe handel je nu écht in de praktijk? In de community hoorde men van de ervaren tuto-ren wat werkt (en wat niet). Daardoor ontstond geleidelijk een steeds concreter en uitgebreider beeld van de tutorrol. Het gaat daarbij niet zozeer om een beeld van hoe het *moet*, maar vooral om een beeld van hoe het *kan*.

De docenten gaven aan dat de community hen de mogelijkheid bood om het eigen gezichtspunt te expliciteren en te toetsen aan dat van anderen: 'Als je weet hoe anderen het doen, dat je in je hoofd zo'n bestandje hebt van, als ik iets doe, dat ik weet hoe het gepositioneerd is ten opzichte van al die andere dingen, dan kan ik daar ook een keuze in maken. Dat ik gewoon méér weet van, wat mijn keuzes betekenen, dat ik gewoon een referentiekader heb, (...) kan ik het een beetje toet-



sen.’ Omdat vaak niet één oplossing de beste was maar meerdere oplossingen mogelijk waren, prikkelde dat zowel de ervaren als de onervaren docenten om de situatie vanuit meerdere perspectieven te bekijken en na te denken over hun eigen gezichtspunt. Op die manier voelden de docenten zich gestimuleerd om hun eigen perspectief en stijl te ontwikkelen.

*Emotionele steun (individueel emotioneel)*

Op de tweede plaats wordt als belangrijke opbrengst genoemd dat de docenten in de communities emotionele steun ervaren. Door de gezamenlijke uitwisseling krijgen docenten zicht op de vragen waar anderen tegenaan lopen. Men hoort dat andere docenten met dezelfde vragen zitten als zijzelf; zij zijn dus niet de enige. Dit levert herkenning en bevestiging op. ‘Ik vond zelf dat ik een moeilijke groep had. Eerst dacht ik dat het alleen maar aan mij lag. Maar door het praten met anderen, zie je, het ligt ook een beetje aan de groep. Het ligt niet helemaal aan de tutor alleen. Dat was wel fijn om te horen.’

Wanneer docenten horen dat anderen vergelijkbare vragen hebben, kunnen ze hun twijfels gemakkelijker relativeren en worden onzekerheden weggenomen. Veel docenten geven aan dat ze worstelen met de vraag of ze het wel goed doen. Omdat ze geïsoleerd opereren weten ze bovendien niet hoe ze het doen ten opzichte van anderen. Bij twijfels leidt dat tot extra onzekerheid (‘ligt het aan mij?’). De communities of practice halen de docenten uit het isolement dat vaak kenmerkend is voor docenten in het hoger onderwijs (Knight & Trowler, 2000). ‘Dan kun je een beetje spiegelen. En denken van, wat zij zegt dat had ik zelf ook bedacht. Dat is wel leuk dat ik dat zelf al bedacht had. Je krijgt misschien een beetje meer bevestiging van wat je kwaliteiten zijn. Soms zijn ook de dingen die je wél goed doet, die zie je zelf ook niet meer zo goed. Want die gaan namelijk makkelijk.’

Door zich te vergelijken met elkaar, merken de docenten dat ze het helemaal nog niet zo slecht doen. Daardoor groeit hun zelfvertrouwen. Uit het onderzoek van Miedema en Stam (2008) bleek, dat zelfvertrouwen kan bijdragen aan het gevoel van continuïteit dat nodig is om de gevoelens van discontinuïteit te kunnen overbruggen, die kunnen voortkomen uit opgelegde onderwijsvernieuwingen. Het horen van hoe anderen het doen, blijkt voor docenten niet alleen leerzaam, maar ook een spiegel te kunnen vormen voor hoe ze functioneren ten opzichte van andere tutoren. Omdat de rol van tutor nieuw is, ontbrak die spiegel nog.

*Gemeenschapsgevoel (gemeenschappelijk emotioneel)*

De deelnemers geven aan door de communities het gevoel te hebben dat ze deel uitmaken van een gemeenschap van docenten die met het tutorschap (en de problemen die daar bij horen) bezig zijn. ‘Dat je je niet alleen voelt. Dat je niet het idee hebt, ik ben er alleen mee bezig. Maar dat je het gevoel hebt dat je van een geheel deel uitmaakt, dat vind ik zelf gewoon prettig.’ Door de communities hebben docenten het gevoel dat ze er niet alleen voor staan. Voor veel docenten in het onderzoek geldt dat zij geen mede-tutoren ontmoeten in hun eigen afdeling.

De tutores zijn afkomstig van verschillende afdelingen en aangezien de taak per semester rouleert, is het ontmoeten van collega-tutores niet vanzelfsprekend. De docenten geven echter aan wel de behoefte te hebben collega's te leren kennen die met hetzelfde bezig zijn. De community voorziet in die behoefte.

Ook geven de docenten aan, dat ze het in het leven roepen van de communities beschouwen als een signaal dat ze serieus worden genomen door het instituut en dat de tutortoek een volwaardige taak is. Dit is belangrijk, omdat het tutorschap op de faculteit weinig status lijkt te hebben. Ze hebben het gevoel dat het tutorschap door hun omgeving minder serieus wordt genomen en worstelen daarmee. Door het in het leven roepen van de communities, geeft de onderwijsorganisatie echter (in de ervaring van de docenten) een signaal af, dat de tutortoek niet minderwaardig is maar een serieuze taak, waarin men zich kan ontwikkelen, en die wordt gewaardeerd. 'Ik voel me wel serieuzer genomen ook, als tutor, dat er ook in mij geïnvesteerd wordt. (...) Dat er mensen en geld vrijgemaakt worden om mij te helpen bij het tutor zijn.' De community of practice vormt een omgeving waar men zich serieus genomen voelt. Men voelt zich gesteund in het belang van het tutorschap en het goede van het werk dat men doet. Dit versterkt de motivatie en professionele identiteit van de docenten.

#### *Leren als organisatie (gemeenschappelijk cognitief)*

Op de vierde plaats geven de docenten aan dat ze ervaren dat de community niet alleen op individueel docentniveau iets oplevert, maar ook op organisatieniveau. Docenten in het onderzoek geven aan dat men door de uitwisseling in de community met elkaar min of meer overeenstemming bereikt over wat goede interventies zijn en wat minder goede. Al pratende bakent men gezamenlijk af, wat bijvoorbeeld wel wordt getolereerd van studenten en wat niet, en hoe sterk men aan de voorgeschreven vorm vasthoudt. 'Ik vind het gewoon echt een manier van samenwerken, waarbij je dan ook een soort standaard creëert met elkaar en met elkaar bepaalt van dit is de norm waaraan we ons houden. En dat vind ik prettig.'

In de community wordt in gezamenlijkheid min of meer overeenstemming bereikt over wat wenselijke en minder wenselijke gedragalternatieven zijn. De opbrengsten van de communities blijven dus niet beperkt tot de deelnemers aan de communities zelf, maar strekken zich uit tot organisatieniveau. Dit is wat Peck, Gallucci, Sloan en Lippincott (2009) organisatieleren op het niveau van *group work* noemen: door individuele docenten uitgeteste ideeën, die door discussie met collega's leiden tot bredere adoptie. Volgens Peck e.a. zorgen de groepsdiscussies ervoor dat het individuele leren verschuift naar de collectieve arena.

### **Conclusies en discussie**

In deze studie is onderzocht wat tutores ervaren als opbrengsten van 'gecultiveerde' communities of practice. Uit interviews met tien deelnemers aan twee communities bleek dat de tutores deze als positief ervaren; zowel op individueel niveau als op organisatieniveau worden opbrengsten genoemd. De opbrengsten

op individueel niveau bestaan uit leerresultaten en emotionele steun; de opbrengsten op organisatieniveau bestaan uit een gemeenschapsgevoel en leren als organisatie. Tutoren voelen zich bekwamer, meer 'in control', en meer serieus genomen in hun nieuwe rol. Door de gezamenlijke uitwisseling vinden de tutoren herkenning en bevestiging en groeit hun zelfvertrouwen. Verder geven de tutoren aan dat ze door de communities het gevoel hebben dat ze er niet in hun eentje voor staan, maar deel uitmaken van een gemeenschap. Ten slotte blijken deze twee communities niet alleen opbrengsten te hebben voor de deelnemers, maar ook voor de opleiding als geheel; daarmee overstijgt het leren in de communities het individuele niveau en verschuift het naar leren op organisatieniveau. In de context van de curriculumherziening bij het VU medisch centrum, bleken de communities of practice een geschikte vorm te zijn om het leren van docenten te ondersteunen.

De representativiteit van dit onderzoek is beperkt. Van slechts twee communities zijn deelnemers ondervraagd. Bovendien namen de docenten vrijwillig aan dit onderzoek deel. Mogelijk zijn zij meer enthousiast over dit initiatief dan andere tutoren. We weten niet of dezelfde positieve opbrengsten gevonden zouden zijn wanneer alle docenten zouden hebben deelgenomen. Meer onderzoek is nodig om generaliserende uitspraken te kunnen doen over de rol van communities of practice bij het leren van tutoren tijdens onderwijsvernieuwingen. Onder de tien geïnterviewde deelnemers waren acht vrouwen. We kunnen op basis van het kleine aantal geïnterviewde mannen (twee) niet zeggen of communities voor vrouwen meer of andere opbrengsten hebben dan voor mannen. Ook om hierover uitspraken te kunnen doen, is meer onderzoek nodig.

De positieve resultaten geven wel aan hoe groot de behoefte van de tutoren in deze studie was aan ondersteuning. Zij werden geconfronteerd met een nieuwe, heel andere rol dan ze gewend waren, die heel nieuwe vaardigheden van hen vergde. De communities waren voor hen een gelegenheid om ervaringen en vragen te delen en te horen hoe anderen de tutorrol vormgaven. Voor zowel ervaren als onervaren tutoren vervulden de communities een functie; voor de onervaren tutoren was het een plek om te horen hoe de tutorrol er 'in het echt' uit kan zien; en voor de ervaren tutoren was het een plek om impliciete praktijkkennis te delen, die door Cochran-Smith en Lytle (1999) *knowledge in practice* wordt genoemd. De resultaten op emotioneel niveau (emotionele steun en een gemeenschapsgevoel) werden door zowel de ervaren als de onervaren tutoren genoemd. Omdat de tutoren in deze studie geïsoleerd opereerden en niet vanzelfsprekend een netwerk van collega-tutoren om zich heen hadden, bleken deze communities heel ondersteunend te zijn. Dit bevestigt het beeld uit de studie van Miedema en Stam (2008), dat docenten steun kunnen vinden bij collega's wanneer ze door een grootschalige onderwijsvernieuwing geconfronteerd worden met negatieve gevoelens van discontinuïteit. Aangezien veel docenten in het universitair onderwijs redelijk geïsoleerd werken (Knight & Trowler, 2000), lijken dit belangrijke opbrengsten van gecultiveerde communities of practice te kunnen zijn. Of de behoefte om met elkaar te leren ook in andere universitaire contexten, waar geen

grootschalige onderwijsherziening plaatsvindt, aanwezig is, zal nader onderzoek moeten uitwijzen.

Ook zal verder onderzoek moeten uitwijzen of communities of practice ook ondersteunend kunnen zijn bij het zich eigen maken van andere docentrollen dan die van tutor, zoals beoordelaar/assessor, coach of ontwerpontwerper. Wellicht brengt de rol van tutor specifieke onzekerheden met zich mee, die voor andere docentrollen minder gelden. Ook is meer onderzoek nodig om te bezien of communities op een vergelijkbare manier ondersteunend zijn, wanneer gekozen zou worden voor een andere invulling, zoals gezamenlijk ontwerpen van onderwijs.

Verloop en Kessels (2006) noemen als beperking van communities of practice dat de emotionele steun, het te veel 'ieder in zijn waarde laten' de werkelijke uitwisseling en kritische dialoog kan blokkeren. Ook noemen zij dat het proces in de groep kan leiden tot herhaling en wederzijds bevestigen van reeds lang bekende standpunten, waardoor het leerproces in de groep stagneert (Verloop & Kessels, 2006). Daarom lijkt goede begeleiding van het proces door een facilitator een noodzakelijke voorwaarde. Zonder iemand die het proces bewaakt en in goede banen leidt, bestaat het gevaar dat één of enkele deelnemers gaan domineren en de veiligheid in de groep in gevaar komt. Meer onderzoek is nodig om de rol van facilitator te onderzoeken.

## Referenties

- Akkerman, S., Petter, C., & De Laat, M. (2008). Organizing communities-of-practice: facilitating emergence. *Journal of Workplace Learning*, 6, 383-399.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Buckingham: Open University Press/SRHE. Second edition.
- Bolander Laksov, K., Mann, S., & Dahlgren, L. O. (2008). Developing a community of practice around teaching: a case study. *Higher Education Research & Development*, 27, 121-132.
- Bolt, L. van der, Studulski, F., Vegt, A.L. van der, Bontje, D. (2006). *De betrokkenheid van de leraar bij onderwijsinnovaties: Een verkenning op basis van literatuur*. Leiden: StarDes.
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of practice: Bronnen van inspiratie*. Utrecht: Lemma.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Dekkers, A., Andriessen, D., Ritzen, M., Oomes, C., Klaasen, B., & Ropes, D. (2005). *Leidraad Communities of Practice in het Hoger Onderwijs*. Digitale Universiteit.
- Eekelen, I.M. van, Boshuizen, H.P.A. & Vermunt, J.D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, 50, 447-471.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change*. (4<sup>th</sup> Ed.) New York, London: Teachers College Press.
- Hezemans, M., & Ritzen, M. (2004). *Communities of Practice in de DU: Wat doen we ermee?* Digitale Universiteit.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31, 319-339.

- Knight, P., & Trowler, P. (2000). Departmental-level cultures and the improvement of learning and teaching. *Studies in Higher Education*, 25, 69-83.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Little, J.W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37, 693-714.
- Miedema, W., & Stam, M. (2008). *Leren van innoveren: Wat en hoe leren docenten van het innoveren van het eigen onderwijs?* Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Peck, C.A., Gallucci, C., Sloan, T., & Lippincott, A. (2009). Organizational learning and program renewal in teacher education: A socio-cultural theory of learning, innovation and change. *Educational Research Review*, 4, 16-25.
- Potters, H., & Poelmans, P. (2008). *Virtuele communities of practice in het onderwijs: Bevin- dingen van 7 pilots*. Working paper. Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit Neder- land.
- Schuilting, G. (2007). Doen medewerkers er in het hoger onderwijs toe? Over HRM als stu- rende kracht voor kwaliteit. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 25, 202-210.
- Schwarz McCotter, S. (2001). Collaborative groups as professional development. *Teaching and Teacher Education*, 17, 685-704.
- Verloop, N., & Kessels, J.W.M. (2006). Opleidingskunde: ontwikkelingen rond het oplei- den en leren van professionals in onderwijs en bedrijfsleven. *Pedagogische Studiën*, 83, 301-321.
- Vernooy, K. (2001). De leraar als spil van onderwijsinnovatie. In: Creemers, B.P.M & Hout- veen, A.A.M (Red.) *Onderwijsinnovatie. Onderwijskundig lexicon*, pp. 42-55. Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Vries, B de., & Pieters, J. (2007). Exploring the role of communities in education. *European Educational Research Journal*, 6(4), 382-392.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business School Press.