

VU Research Portal

Communities of University Teachers as a basis for professional development

Minwelet Addamu, A

2013

document version

Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in VU Research Portal](#)

citation for published version (APA)

Minwelet Addamu, A. (2013). *Communities of University Teachers as a basis for professional development*.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

E-mail address:

vuresearchportal.ub@vu.nl

Samenvatting

Dit onderzoek werd uitgevoerd om de ervaringen van docenten aan Ethiopische universiteiten met hun inductieprogramma's te onderzoeken en om na te gaan hoe, overeenkomstig hedendaagse wetenschappelijke inzichten, de opleiding van docenten aan universiteiten kan worden versterkt door docenten te laten deelnemen aan *communities*. Hoofdstuk 1 bevat de contextuele en conceptuele achtergrond van de studie. In de afgelopen tien jaar is het hoger onderwijs in Ethiopië enorm toegenomen. De omvang van de groei van het hoger onderwijs in Ethiopië wordt duidelijk als men bedenkt dat er in 1999 nog maar twee universiteiten waren. Door opwaardering van voormalige opleidingsinstituten en colleges en door het stichten van nieuwe universiteiten zijn er nu 31 openbare universiteiten in het land. Het aantal studenten was in 2010 bijna zeven maal zo groot als in 2002. Deze enorme groei heeft ook een aantal uitdagingen met zich meegebracht. Een van de belangrijkste daarvan was het vinden van academische staf met adequate kennis, vaardigheden en ervaring op het terrein van doceren in het hoger onderwijs (Fisher & Swindells, 1998; Saint, 2004; World Bank, 2003).

In de Westerse wereld staat al sinds de zeventiger jaren van de vorige eeuw de professionele ontwikkeling van docenten in het hoger onderwijs op de agenda. Sindsdien zijn er voortdurend veranderingen in de professionele ontwikkeling van wetenschappelijk personeel aangebracht. Er heeft een overgang plaats gevonden van strategieën met de nadruk op training naar benaderingen die meer gericht zijn op samenwerking en geleidelijk leren (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Laksov, et al., 2008). Overheden eisen van universiteiten dat ze enige vorm van stafontwikkeling implementeren om de kwaliteit van het universitaire onderwijs te verhogen (Gosling, 2009). Aan de Ethiopische universiteiten is echter nauwelijks sprake van een systematische aanpak om docenten te helpen de kwaliteit van hun onderwijs te verbeteren. De enige mogelijkheid is een kort inductieprogramma dat op vrijwillige basis wordt aangeboden aan beginnende docenten in het hoger onderwijs. Dit programma werd ontwikkeld na de inrichting van *Academic Development and Resource Centres* (ADRC's) in 2005.

In dit onderzoek werden vier samenhangende studies uitgevoerd. De eerste studie (zie Hoofdstuk 2) was gericht op het onderzoeken van de ervaringen van deelnemers aan het inductieprogramma van de ADRC's en op het in kaart brengen van de wensen van de

deelnemers voor hun professionele ontwikkeling. De resultaten lieten zien dat deelnemers aan het inductieprogramma waardevolle inzichten in hun nieuwe loopbaan verwierven, vertrouwen opbouwden in het geven van onderwijs en de toegang tot ervaren begeleiders op prijs stelden. Maar er waren zorgen over het hoge abstracte gehalte van het inductieprogramma, over het gebrek aan praktische tips, over onvoldoende aandacht voor verschillen tussen disciplines, over gebrek aan tijd en geringe transfer als gevolg van verschillen in context tussen cursus en praktijk en beperkte leeropbrengst. Het inductieprogramma was gericht op het oriënteren van docenten op beginselen van goed onderwijs geven, zonder aan de orde te stellen hoe deze beginselen in de praktijk van een bepaalde (disciplinaire) context in de praktijk konden worden gebracht. Deelnemers gaven dan ook blijk van hun verlangen naar voortzetting van de mogelijkheid om te leren van ervaring. Deze uitkomst leidde ertoe dat aan de Universiteit van Bahir Dar een *community of University Teachers (CoUT)* werd gevormd waaraan vrouwelijke docenten vrijwillig deelnamen.

Drie studies werden uitgevoerd naar de CoUT. Een van deze drie (zie Hoofdstuk 3) onderzocht de ontwikkeling van een groep van vrouwelijk docenten aan de universiteit als een *community of practice*. De resultaten lieten zien dat de vroege van de ontwikkeling van de *community* de meest uitdagende is. Uit het onderzoek bleek dat het ontwikkelen van een eigen groepsidentiteit, vertrekkend vanuit de eigen problemen van de docenten, en het kiezen van een groepsdoel belangrijke voorwaarden zijn voor het succesvol op gang brengen van een *community* voor docenten, maar dat de docenten weinig betrokkenheid bij een gemeenschappelijk doel ontwikkelden. Evenmin ontstond er een gedeelde identiteit en een gedeeld interactierepertoire. In deze vroege fase van de *community* realiseerden de deelnemers aan de CoUT zich niet hoe relevant het was om actief deel te nemen aan de *community*. Door gebruik te maken van ervaringen die die relevantie zichtbaar maakten en door flexibiliteit in het vormgeven van de initiële doelen werd de *community* gaandeweg sterker. Door deelnemers de kans te geven om te bepalen welk probleem ze wilden aanpakken (een rol van de *facilitator*) en door het doel vorm te geven op basis van de specifieke behoeften van de deelnemers was het mogelijk om intrinsieke motivatie te creëren bij de deelnemers om te blijven participeren in de *community*. De beschikbaarheid van een inhoudelijk ingevoerde *facilitator* met tijd, betrokkenheid en vaardigheden om de groep te begeleiden bleek een basisconditie voor het verder tot bloei brengen van de CoUT.

De studie die in Hoofdstuk 4 wordt beschreven, eveneens uitgevoerd in de context van de CoUT, besteedde aandacht aan het leren door docenten en aan de strategieën van docenten om hun onderwijs te verbeteren. Uit de resultaten blijkt dat de opvattingen van docenten over onderwijs geven in het hoger onderwijs te maken hebben veranderden. De docenten rapporteerden veranderingen in hun perspectief op onderwijs geven, bijvoorbeeld een verschuiving in het beeld van de docent als iemand die college geeft naar het beeld van de docent die vooral faciliteert. Daarnaast veranderden ook hun kennis, vaardigheden en de praktijk van het doceren. De docenten waren bijvoorbeeld in staat om kennis te construeren over het hoe van onderwijs geven, bijvoorbeeld, over hoe en in welke situatie een bepaalde onderwijsmethode wordt gebruikt. Kortom, de veranderingen in opvattingen en kennis gingen gepaard met veranderingen in de praktijk van onderwijs geven.

Deze studie gaf ook inzicht in de wijze waarop deelname aan een CoUT op een positieve manier de interactie tussen de vrouwelijke deelnemers en hun collega's beïnvloedde. De deelnemende docenten verkregen door deze interactie emotionele steun en ontwikkelden vaardigheden in samenwerken en sociale vaardigheden. zo werd de geïsoleerde positie van vrouwelijke docenten aan de universiteit verminderd. Zeker in de Ethiopische context, waar vrouwelijke docenten een minderheid vormen aan universiteit en nauwelijks stem hebben om over hun eigen positie te spreken, was de CoUT belangrijk voor het reduceren van sociaal isolement. De CoUT bood aan de vrouwelijke docenten ook de gelegenheid om vrijuit in het Engels te spreken (de voertaal op de Ethiopische universiteiten), wat bijdroeg aan hun vertrouwen om Engels te spreken en hun communicatievaardigheden in het algemeen verbeteren.

De laatste studie (zie Hoofdstuk 5) was gericht op de manier waar binnen de *community* reflectie op de ervaringen opgedaan bij peer observatie van invloed was op het leren van de docenten. De resultaten lieten het belang zien van discussie voor het bevorderen van diepe reflectie. In termen van Korthagen en Vasalos' (2005) model ontstonden door diepe reflectie verbindingen tussen de buitenlagen (zoals het gedrag van de docent, de omgeving waarin onderwijs wordt gegeven) en de meer naar binnen gelegen lagen (zoals de opvattingen van de docent, diens identiteit en missie). De CoUT gaf een sociaal klankbord voor het onderzoeken van concrete observatiegegevens (zoals wat de docent deed in de klas) en voor de duiding van deze observatiegegevens vanuit verschillende perspectieven. Op deze manier werd elk lid van de CoUT in de gelegenheid gesteld haar eigen unieke ervaringen, opvattingen en aannames met elkaar te verbinden en daarvan te leren. De interactie binnen de CoUT maakte de uiteenlopende onderwijsstrategieën van de deelnemers zichtbaar, maakte

mogelijk dat deelnemers elkaar feedback gaven en bevorderde diepe reflectie over de opvattingen, identiteit en missie van de deelnemers. Langs deze weg werd diep leren bevorderd, werden reflectieve vaardigheden ontwikkeld en werden deelnemers op positieve wijze gemotiveerd om hun onderwijspraktijk te verbeteren. Deze bevindingen bevestigen wat in de literatuur wordt gerapporteerd over de waarde van kritische reflectie in *communities of practice*. Uiteindelijk bevestigden de resultaten van dit onderzoek dat, als we willen dat docenten veel leren van peer observatie, het cruciaal is hen aan te moedigen te participeren en te reflecteren in een *community*. Tegelijkertijd is het belangrijk om te wachten tot de groep het stadium van rijping heeft bereikt, waarin de leden een adequaat niveau van onderling vertrouwen hebben ontwikkeld dat het mogelijk maakt om in kritische reflectie aandacht te besteden aan zowel sterke kanten als aan aspecten die moeten worden verbeterd.

In Hoofdstuk 6 worden de conclusies beschreven die voortvloeien uit de vier studies en worden de implicaties en beperkingen van het project als geheel besproken. De eerste studie leidde tot de conclusie dat kort durende inductieprogramma's niet toereikend zijn om de onderwijspraktijken van startende docenten aan de universiteit positief te beïnvloeden. Hieruit werden twee implicaties afgeleid. In de eerste plaats moeten inductieprogramma's worden uitgebreid, waarbij een theoretische benadering wordt geïntegreerd met de gelegenheid om concepten in de praktijk te brengen en te reflecteren op ervaringen als docent. In de tweede plaats de gevolgtrekking dat als we de onderwijspraktijk van docenten in het hoger onderwijs willen verbeteren die geen eerdere ervaring als docent hebben, andere strategieën moeten worden gekozen om de vaardigheden van docenten te verhogen.

De conclusie uit de tweede studie was dat het ontwikkelen van een *community* van docenten in het hoger onderwijs een veelomvattende taak is. Het vereist een initiële gedeelde identiteit die ertoe leidt dat docenten samenkomen en een groep te vormen, een gedeeld doel dat aansluit bij de bestaande voorkeuren van de deelnemers, een *facilitator* met voldoende tijd, betrokkenheid en vaardigheid om door alle ups en downs van het creëren van een groep heen te komen, een sleutelincident waardoor de relevantie van het behoren tot een *community* zichtbaar wordt voor de deelnemers en flexibiliteit die de leden van de *community* in staat stelt om een gedeeld domein te vormen dat aansluit bij de voorkeuren van de deelnemers.

Uit de derde studie werd geconcludeerd dat het deelnemen aan *communities* van docenten in het hoger onderwijs verscheidene gelegenheden tot leren creëert die leiden tot uiteenlopende leeruitkomsten. Leren van verhalen, actieve betrokkenheid in discussies, peer feedback en individuele reflectie werden bevorderd door participatie in de *community*. De

docenten ervoeren veranderingen in hun percepties, kennis, vaardigheden en praktijken. De socialisatie van de docenten werd versterkt, waardoor de leden werden aangemoedigd hun sociale en academische problemen te delen en op te lossen. Verder kregen de docenten ruime gelegenheid om vrijuit in het Engels te spreken, wat vertrouwen gaf in het gebruik van de Engels taal voor communicatiedoeleinden. Al deze factoren droegen bij aan de ontwikkeling van een collegiale cultuur die voortgaand leren bevorderde.

De vierde studie liet zien dat de rijpe fase van een *community* van docenten in het hoger onderwijs een goede context vormt voor het voeren van discussies op basis van peer observaties. Deze vorm van discussies en reflectie bevordert diep leren door het creëren van een rijke sociale context met verschillende tools (ervaringen, assumpties, gezichtspunten) om verbindingen te creëren tussen waarneembare aspecten (wat de docent doet, de leeromgeving, etc.) en innerlijke aspecten (de opvattingen van de docent, diens professionele identiteit en missie). De interactie tussen de leden van de *community* van docenten bleek diepe reflectie te bevorderen die de invloed van de innerlijke niveaus op de uitwendige niveaus zichtbaar maakte.

Dit onderzoek had zijn beperkingen in termen van de omvang, de kenmerken van de deelnemers en de rol van de onderzoeker. Slechts één *community* van docenten in het hoger onderwijs werd onderzocht. Alle deelnemers waren vrouwelijke docenten aan een universiteit die streefden naar succes in een door mannen gedomineerde omgeving. Tenslotte was de onderzoeker zowel de initiator als de *facilitator* van de *community* van docenten, als ook de degene die de data verzamelde. Deze combinatie van rollen kan de resultaten hebben beïnvloed. Deze beperkingen moeten in ogenschouw worden genomen bij pogingen om de resultaten te generaliseren.

In hoofdstuk 6 zijn suggesties gedaan voor toekomstig onderzoek. Het is belangrijk grootschalige studies uit te voeren naar de ontwikkeling van *communities* van docenten in het hoger onderwijs en naar leerprocessen in dergelijke *communities* van docenten onder uiteenlopende omstandigheden, met uiteenlopende arrangementen (geïnitieerd door externe partijen of door de docenten zelf) en uiteenlopende groepssamenstellingen (mannelijke groepen, gemengde groepen, of facultaire of disciplinespecifieke groepen).