

**Verkennd onderzoek naar een collectief leertraject van
voorzitters van examencommissies**

**Exploratory study in a trajectory of collective learning for chairs
of the Boards of Examiners**

Aline Brandts

Examendatum: 13 juni 2022

Beoordelaar: drs. Tom van Oeffelt

Extern beoordelaar: dr. Suzanne Verdonschot

Master Leren en Innoveren
Aeres Hogeschool
Wageningen



Aeres Hogeschool, Wageningen
Mansholtlaan 183
6708 PA Wageningen

Studiecoach: dr.ir. Pieter Seuneke



Hogeschool Utrecht
Padualaan 101
3584 CX Utrecht

Opdrachtgever: dr. Martine de Vos

Verkennd onderzoek naar een collectief leertraject van voorzitters van examencommissies

Exploratory study in a trajectory of collective learning for chairs of the Boards of Examiners

Samenvatting

Examencommissies in het hoger onderwijs hebben de wettelijke taak om de kwaliteit van toetsen en examens te borgen. Deze taak voeren zij meer en meer uit in een dynamische onderwijsomgeving. In dit kwalitatieve en exploratieve onderzoek is bekeken welke bijdrage een proces van collectief leren heeft voor voorzitters van examencommissies van de Hogeschool Utrecht om de borgende taak vorm te geven in dergelijke omgevingen. Acht voorzitters hebben in een nieuw gestarte *Community of Practice* gezamenlijk dialoog en reflectie gevoerd rondom voor hen intrigerende vraagstukken. De waarde van de opbrengsten zijn geanalyseerd met behulp van een waardecreatiemodel. Daarin valt op dat de gezamenlijke acties en de onderlinge interacties in de *Community of Practice* veel energie en nieuwe inzichten geven. Door dit collectieve leerproces weten ze elkaar in de toekomst beter te vinden om een beroep te doen om elkaars kennis. Nieuwe perspectieven op de borgende rol zijn gezamenlijk ontstaan. Door op deze wijze collectief met en van elkaar te leren zijn examencommissie wendbaarder in hun borgende rol.

Abstract

Boards of Examiners in higher education have the legal task of safeguarding the quality of tests and exams. This task is carried out in an increasingly dynamic educational environment. In this qualitative and exploratory research, the contribution of a process of collective learning for chairs of the Boards of Examiners of Hogeschool Utrecht, University of Applied Sciences is studied, to give shape to the safeguarding task in such environments. In a newly started Community of Practice, eight chairs have jointly conducted dialogue and reflection around issues that intrigued them. The value of the yields was analyzed using a value creation model. The yields show that the joint actions and mutual interactions in the Community of Practice generate a lot of energy and new insights. As a result of this collective learning process, they are able to contact each other in the future and use each other's knowledge. New perspectives on the safeguarding role have emerged together. By learning collectively with and from each other, Boards of Examiners are more flexible in their securing role.

Inleiding

Aanleiding

Examencommissies in het hoger onderwijs borgen de kwaliteit van toetsing en examens, een opdracht die is vastgelegd in de Wet op het Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek (WHW). Onafhankelijkheid van het instellingsbestuur en deskundigheid worden in de WHW genoemd als belangrijke vereisten voor goed functionerende examencommissies (Vereniging Hogescholen, 2021). Het uitgevoerde onderzoek richt zich op de professionele ontwikkeling van voorzitters van examencommissies. De centrale vraag in het onderzoek is welke collectieve opbrengsten te zien zijn in een collectief leertraject van deze voorzitters in een *Community of Practice* (CoP) in een dynamische onderwijsomgeving.

De Hogeschool Utrecht (HU) is opgedeeld in 22 instituten. In ieder instituut zijn één of meer opleidingen ondergebracht. Ieder onderwijsinstituut binnen de HU heeft een examencommissie. Een examencommissie bestaat uit een voorzitter, een vicevoorzitter, leden waarvan in ieder geval één lid verbonden is aan een opleiding behorend bij het instituut en een extern lid. Leidinggevende taken onderscheiden een voorzitter en vicevoorzitter van de leden. Examencommissies vergaderen gemiddeld eens per week, voorzitters van examencommissies komen eens per maand samen. Daartoe heeft het College van Bestuur op 16 september 2016 besloten een College van Examencommissies (CvE) te installeren. Dit college moet de positie van examencommissies binnen de hogeschool versterken en waar mogelijk examencommissiebeleid harmoniseren. Ongeacht de opleiding die de student volgt, wordt wet- en regelgeving eenduidig toegepast en uitgevoerd. Tweëntwintig voorzitters hebben in het jaarplan CvE omschreven dat zij een gemeenschappelijke visie en basis willen ontwikkelen, vorm willen geven aan professionalisering van examencommissies, kennis willen delen en ontwikkelen en een plek voor intervisie hebben. Daarnaast vindt onderlinge afstemming over werkzaamheden plaats en is onderlinge consultatie mogelijk (Jaarplan CvE, 2016¹). Om mee te kunnen bewegen met de veranderende onderwijsomgeving wil het CvE een

professionaliseringsagenda opstellen voor de komende jaren, niet alleen voor voorzitters, maar voor alle leden (Jaarplan CvE, 2016¹).

Het werken in het CvE heeft de afgelopen jaren tot een aantal positieve resultaten geleid. Zo zijn er afspraken gemaakt over een aantal werkprocessen, zijn *good practices* met elkaar gedeeld, wordt er meer met elkaar samengewerkt en wordt die samenwerking ook gezocht. Daarnaast wordt jaarlijks een dag voor examencommissies georganiseerd waar alle leden samenkomen rondom een thema, met elkaar in gesprek gaan en workshops worden gevolgd (Jaarverslag CvE, 2022²). Professionalisering is een onderdeel van het jaarplan van het CvE, de invulling ervan wordt nog weinig geëxpliciteerd. In jaarverslagen, de jaarlijkse verantwoording van examencommissies over de werkzaamheden en professionalisering, worden veelal alleen formele trainingen bij commerciële bureaus benoemd (Jaarverslag CvE, 2022²).

De hbo-sector staat een aantal grote veranderingen te wachten. Zo wijst de Vereniging Hogescholen (2019) erop dat het hoger onderwijs op zodanige wijze wil innoveren dat duurzame ontwikkelingen centraal staan. Het verstrekken van deelcertificaten en een flexibeler onderwijsaanbod om beter aan te sluiten bij de veranderende arbeidsmarkt behoren hierbij. Kwaliteitszorgsystemen en wet- en regelgeving zullen daarbij moeten aansluiten. En het afgelopen jaar hebben we gezien hoe COVID-19 de onderwijs- en toetspraktijk heeft veranderd. Examencommissieleden moeten zich in veranderende onderwijsomgevingen telkens verhouden tot hun wettelijke taken, daarvoor zullen zij zich nieuwe inzichten en vaardigheden eigen moeten maken. Landelijk is er voor veel van deze ontwikkelingen nog geen adequate scholing voorhanden.

Uit landelijke trainingen van de Vereniging Hogescholen is gebleken dat “de uitwisseling tussen examencommissieleden van verschillende hogescholen een sterk leereffect heeft en bijdraagt aan de ontwikkeling van het examencommissielidmaatschap als vak” (Vereniging Hogescholen, 2021, p.14). Wanneer mensen iets nieuws moeten leren, individueel of gezamenlijk, moet aandacht zijn voor de wijze waarop geleerd wordt (Bolhuis en Simons, 2011). Ruijters (2017) constateert dat in veranderende omgevingen leren iets anders vraagt van het individu dan wat men gewoon is te doen. Juist de uitwisseling van ervaringen en de opbrengsten van die uitwisselingen hebben een collectieve waarde, zij doen een beroep op een collectieve vorm van leren.

De voorzitter van het College van Bestuur geeft aan dat voorzitters van examencommissies van de HU beschikken over veel expertise en hoog opgeleid zijn. Daarom kan goed gebruik gemaakt worden van elkaars kwaliteiten om degelijk voorbereid te zijn op de uitvoering van de wettelijke taken in een dynamische omgeving. (Jan Bogerd, persoonlijke communicatie, 18 februari 2021)

Trechteren van het probleem naar een globale vraagstelling

Veranderingen die het hoger onderwijs te wachten staan zijn omvangrijk, complex en gaan over meerdere terreinen van het onderwijs. Van instroom van studenten, innovaties in de onderwijsuitvoering, vernieuwde vormen van toetsing en examinering tot en met de uitgifte van diploma's en certificaten, het hoger onderwijs is in beweging. Examencommissies moeten zich vanuit hun borgende opdracht verhouden tot dergelijke veranderingen. Dat vraagt deskundigheid op veel terreinen. “Deskundigheid van examencommissies gaat over vakinhoudelijke deskundigheid, toetsdeskundigheid, kennis van regelgeving en ruime ervaring in de opleiding. Veel voorzitters van examencommissies voegen daar sociale vaardigheden en ethisch besef aan toe” (Inspectie van het onderwijs, 2015, p.6). Expertise die nodig is, is niet alleen kennis expertise, zoals kennis van de geldende wet- en regelgeving en kwaliteitscriteria voor tentamens, maar ook dienen examencommissies over vaardigheden te beschikken, zoals reflectie en feedback geven en ontvangen ter verbetering van de eigen werkwijze en die van anderen in het examineringsproces (Zoontjes & Van Berkel, 2020).

In het CvE wordt aandacht besteed aan professionalisering van haar leden (Jaarplan CvE, 2016¹). Zo komen bij besprekingen van casussen valkuilen boven in toepassing van wet- en regelgeving, met name daar waar het nieuwe situaties betreft of waar het gaat om complexe vraagstukken. In plaats van het juridische kader laat men studentbelang zwaar wegen of hebben organisatorische aspecten of belangen van docenten invloed op besluitvorming. Leren van nieuwe kennis en inzichten is hier veelal impliciet, het leren in en om de praktijk wordt niet geëxpliciteerd (Ruijters, 2017). Een voorbeeld hiervan is de bespreking van het vraagstuk rondom het toewijzen van een extra toetskans aan een student. Er zijn gezamenlijk nieuwe inzichten opgedaan hoe wet- en regelgeving juist toegepast dient te worden rondom dit vraagstuk, echter de wijze waarop deze opgedane inzichten in het handelen van voorzitters terug te zien zijn, is vooralsnog niet duidelijk. Professionalisering van voorzitters vindt ook plaats in externe trainingen en workshops. Ruijters (2017) spreekt dan van vormen van formeel leren. Transfer naar de dagelijkse praktijk is daarin nog weinig geëxpliciteerd.

In de dynamiek en complexiteit van veranderende onderwijsomgevingen zijn de ontwikkelingen vaak collectief van aard. Deze kunnen gezien worden als emergente opgaves waarbij leren en realiseren samenkomen (Derksen, 2016; Houtkamp et al., 2019). Het samen zoeken naar nieuwe wegen en het expliciteren van oplossingen vraagt een verandering in het leren (Bolhuis en Simons, 2011; Mittendorff et al., 2006; Ruijters, 2017). Collectief leren is in het werken rondom een emergente opgave waarin het verbeteren van de praktijk centraal staat de meest ondersteunende vorm van leren (Houtkamp et al., 2019; Ruijters, 2017). Een *Community of Practice* (CoP) kan bijdragen aan het gezamenlijk bespreken van individuele casuïstiek om daarvan met, van en door elkaar leren. In een informele CoP komen mensen samen die hun kennis en ervaringen rond een bepaald thema of vakgebied delen. Er wordt expliciet van elkaar geleerd rondom een gedeeld praktijkprobleem om zo de praktijk te verbeteren

(Wenger, 2018). Zo kunnen correcte besluiten door voorzitters van examencommissies worden genomen in dynamische onderwijsomgevingen volgens de beginselen van behoorlijk bestuur.

Als relatief jonge gemeenschap heeft het CvE nog geen vorm gevonden voor haar professionele ontwikkeling rondom emergente vraagstukken. Er is veel expertise aanwezig bij de leden van het CvE, dit aanwezige leerpotentieel wordt nog niet voldoende benut. Wel worden veel externe trainingen gevolgd die relatief duur zijn. In dit onderzoek staat de wijze waarop collectief leren van waarde is voor een leertraject voor voorzitters van examencommissies binnen het CvE centraal. Inzichten uit het onderzoek naar collectieve leeropbrengsten in een CoP kunnen gebruikt worden om de professionaliseringsagenda van het CvE voor de komende jaren vorm te geven. Inzichten uit dit onderzoek kunnen ook gebruikt worden voor disseminatie naar de ontwikkeling van een leertraject binnen de HU voor alle examencommissieleden.

Daarom is voor dit onderzoek de volgende praktijkvraag geformuleerd: op welke wijze kan collectief leren vorm krijgen in een leertraject van voorzitters van examencommissies van de HU waarbij men de borgende taak uit kan voeren in dynamische onderwijsomgevingen?

Beschrijving van relevante wetenschappelijke kennis en onderzoek (theoretisch kader)

Leren bestaat uit twee fundamentele processen. Enerzijds is er sprake van een extern interactieproces van de lerende met de sociale omgeving. Anderzijds kent leren een intern psychologisch proces van verwerving van inhoudelijke kennis en drijfveren van mensen (Illeris, 2018). Wenger (2018) benadrukt de sociale dynamiek in leren: een individu leert door participatie in de praktijk, tegelijkertijd oefent de praktijk invloed uit op het denken en doen van individuen. Een dergelijk wisselend perspectief is de kern van sociaal leren. Bolhuis en Simons (2011) wijzen er ook op dat leren vaak plaatsvindt in interactie met anderen. Het is een sociaal proces in een sociale context met sociale resultaten. Mensen leren daarbij niet altijd doelbewust en gericht, maar ook terloops, ongemerkt en op verschillende manieren.

Professionalisering, deskundigheidsbevordering en professionele ontwikkeling zijn begrippen die nogal eens door elkaar worden gebruikt. Professionele ontwikkeling verbreedt de begrippen professionalisering en deskundigheidsbevordering naar kennis, vaardigheden en de ontwikkeling van persoonlijke kwaliteiten die nodig zijn voor het uitvoeren van professionele taken (Ruijters, 2018). “Een professionele identiteit wordt gevormd door de verbinding van wie jij bent, het werk dat je doet en de context waarin je dat doet” (Ruijters, 2018, p.138). Professionele ontwikkeling sluit aan bij deze drie dimensies.

Vanuit deze visie op leren en professionele ontwikkeling gaat dit theoretisch kader in op de concepten collectief leren, *Communities of Practice* en het waardecreatiemodel in een *Community of Practice*.

Collectief leren.

Innovaties in het onderwijs kunnen gezien worden als continue ontwikkelingsprocessen die betekenisvol zijn voor haar gebruikers. Centraal in deze innovaties staat telkens verbetering van de praktijk. Vraagstukken in het onderwijs die leiden tot innovatie zijn vaak complex en hebben een emergent karakter (Vanlommel, 2021). Emergente vraagstukken, opgaves, hebben nog geen vorm, geen richting en zijn niet vanuit één perspectief oplosbaar (Houtkamp et al., 2019). Werken rondom een opgave vraagt om te bepalen wie erbij betrokken zijn, welke ambities men in de opgave heeft en wanneer er sprake is van goed werk. Dit werken en leren rondom een emergente opgave vraagt om explicitering van het leren (Houtkamp et al.; 2019, Ruijters, 2017). In het leren staat niet zozeer de persoon centraal die leert, maar de context waarin men graag leert en voorkeuren voor de wijze van leren die men heeft. Inzichten in dergelijke leervoorkeuren zorgen voor meer zelfvertrouwen, geven regie over professionele ontwikkeling en problemen in leren en ontwikkelen worden dan minder snel toegerekend aan externe factoren (Ruijters, 2017, p.252).

Wierdsma en Swieringa (2017) herkennen in collectieve leerprocessen een paradox: in het collectieve leerproces worden individuele bekwaamheden ingezet. Dit is echter geen garantie voor succesvol collectief leren. Het collectieve leerproces vraagt juist een collectief vermogen om in de gegeven context onderlinge verschillen hanteerbaar te maken ten behoeve van het samen handelen. “De collectieve grond loswoelen” (Wierdsma & Swieringa, 2017, p. 178) vraagt om het voeren van dialoog (Mittendorff et al., 2006; Ruijters, 2017; Wierdsma & Swieringa, 2017). Vertraging in het primaire proces is daarbij noodzakelijk (Derksen, 2016; Houtkamp et al., 2019; Ruijters, 2017). Ruijters (2017) vat dit samen als vier onderdelen die in een collectief leerproces onderscheiden kunnen worden: collectieve ambitie, benutten van bekwaamheden, samenwerken en experimenteren.

Leren om te komen tot innovatie kenmerkt zich door een proces van vastlopen en weer loskomen (Verdonschot, 2020). Nieuwe inzichten, vaardigheden, attitudes en gewoontes in innovaties kunnen ontstaan door leren te expliciteren, kritische reflecties, een motiverend toekomstbeeld schetsen, adequate leeractiviteiten inzetten en een steunende omgeving (Bolhuis, 2016).

Communities of Practice.

In de sociale context is het voor lerenden nodig om onderdeel te zijn van een informele gemeenschap waarin gezamenlijke identiteit groeit bij het uitwisselen van kennis en ervaringen, een *Community of Practice* (Doornbos & de Laat, 2012; Wenger, 2018). Karakteristiek aan leren in een CoP is dat het gaat om zingeving, leren om de wereld als zinvol te ervaren. Leren als doen vanuit de gemeenschappelijke praktijk. Daarnaast is de gemeenschap van belang, de lerende hoort erbij en tot slot gaat het om de verandering die leren teweeg brengt,

leren kan opgevat worden als leren wie je bent. In de CoP leert men aan de hand van praktijken die men met elkaar deelt, de mate waarin men zich verbonden voelt met elkaar vanuit een gedeelde identiteit en de mate waarin het leren verbonden is met de ontwikkeling van de inhoud waar de CoP op is gericht. Participeren is hierbij een vorm van leren (Wenger, 2018; Wenger & Trayner, 2015). Gedeelde betrokkenheid bij de praktijkvraagstukken en bij elkaar is een bron van leren. Daarbij is er zowel plaats voor individueel als voor collectief leren (Wenger & Trayner, 2015). Belangrijk om tot leren te komen in een CoP is dat er voldoende gezamenlijke en betekenisvolle bezigheden zijn, er samen dingen ondernomen worden en dat een gezamenlijk doel wordt gevolgd (Akkerman et al., 2008; Mittendorff, 2004).

De leden van een CoP organiseren zich niet volgens een formele structuur, een CoP groeit via persoonlijke, informele relaties. De opstart van een CoP kan wel enige vorm van sturing vragen (Bood & Coenders, 2004; Mittendorff, 2004). Een CoP kent verschillende ontwikkelstadia: de oriëntatiefase, cohesiefase, volwassenheidsfase, competentiefase en transformatiefase (Bood & Coenders, 2004). Succesvolle CoP's kennen zeven ontwerpprincipes: ontwerp voor evolutie, dialoog openen tussen perspectieven binnen en buiten, ruimte voor verschillende participatieniveaus, ontwikkeling van publieke en private *community*-ruimte, gericht op waardecreatie, het combineren van het vertrouwde met het spannende en als laatste het creëren van ritme voor de *community* (Bood & Coenders, 2004).

Ook leerprocessen volgen een unieke en typische leercurve: aanvankelijk leidt het leerproces tot een snelle vooruitgang, het zet zich door tot de rek er op een gegeven moment uit is. Iedereen valt terug in oude gewoontes, mensen krijgen het gevoel dieper te vallen dan voorheen. Mensen gaan dan opnieuw op zoek: interventies volgen elkaar snel op. Terugvallen hoort erbij, dan wordt gereflecteerd en valt men terug op de ultieme basis waarop geleerd kan worden en werkelijke vernieuwing plaatsvindt (Vermaak & De Caluwé, 2019). In al deze fases zullen zich fricties voordoen. Deze fricties hebben veel leer- en ontwikkelpotentieel in zich. Het gezamenlijk oppakken van dergelijke fricties in een CoP kan leiden tot expansief leren. En ook daarmee kan innovatie ingezet worden (Engeström, 2018).

Nonaka en Takeuchi (1995) onderscheiden verschillende fasen in het leren in een organisatie. Daarbij ligt voor hen de nadruk op het genereren van nieuwe kennis door het omzetten van stilzwijgende kennis (*tacit knowledge*) naar expliciete kennis (*explicit knowledge*). De impliciete kennis noemen zij expertise. In de eerste fase van dit proces, externalisering, participeren de leden van een groep in stilzwijgende kennis door met elkaar te praten over ervaringen. Daarmee ontwikkelen ze een gemeenschappelijke kijk op hun werk en manieren van doen. Deze externalisering en explicitering is de meeste ideale situatie voor leren in organisaties (Mittendorff et al., 2006).

De waarde van collectief leren in een Community of Practice.

De opbrengsten van een collectief leerproces in een CoP kunnen meetbaar gemaakt worden met het waardecreatiemodel van Wenger et al. (2011). Collectieve en individuele leerervaringen laten zien wat participatie in een CoP voor deelnemers betekent en tot welke vormen van waardecreatie dit kan leiden (Doornbos & De Laat, 2012). In een CoP worden narratieven, verhalen, gevormd over de wijze waarop de CoP is ontstaan, wat er is gebeurd en hoe dat is gebeurd. Narratieven zijn zowel persoonlijk als collectief van aard (Wenger et al., 2011). Om de meerwaarde van collectieve opbrengsten in het collectieve leren als waardecreatie in kaart te brengen onderscheidt het waardecreatiemodel van Wenger et al. (2011) vijf dimensies: *onmiddellijke waarde*, *potentiële waarde*, *toegepaste waarde*, *gerealiseerde waarde* en *herijken van waarde*. Benadrukt wordt dat het raamwerk moet worden gezien als een dynamisch proces. Daarbij zijn verbanden denkbaar tussen de verschillende dimensies, maar het is van belang de dimensies niet te zien als hiërarchisch of volgordelijk. De verschillende dimensies bieden in zichzelf een krachtig raamwerk om de diversiteit en rijkheid van waarden weer te geven. Daarmee is het model van waardecreatie niet alleen bruikbaar voor dataverzameling in het onderzoek, de dimensies bieden ook valide handvatten voor data-analyse (Wenger et al., 2011).

Bij de dimensie van *onmiddellijke waarde* gaat het om activiteiten en interacties in de *community* die op zichzelf als waardevol worden ervaren. Deze activiteiten en interacties kunnen prettig en inspirerend zijn. Het kan daarbij gaan om het verkrijgen van tips, antwoorden krijgen op vraagstuk of energie opdoen uit een bijeenkomst. Gezamenlijke reflectie kan daarbij nieuwe perspectieven openen.

Onder *potentiële waarde* wordt waarde verstaan die gecreëerd is, maar die niet direct inzetbaar is. Activiteiten en interacties kunnen waarde creëren om pas later gerealiseerd te worden. Een dergelijk potentieel kan behulpzaam zijn, maar misschien ook nooit gerealiseerd worden, het wordt dan nooit ingezet. Bijvoorbeeld bij de bespreking van een casus kan potentiële waarde gecreëerd worden, de dialoog kan behulpzaam zijn, terwijl de casus zich nooit voor zal doen. Potentiële waarde kan in een aantal indicatoren onderscheiden worden. Het *menselijk kapitaal* heeft betrekking op vaardigheden, perspectieven, informatie en mogelijkheden om in een snel veranderend veld bij te blijven. De tweede indicator wordt gevormd door *sociaal kapitaal*, hieronder vallen sociale relaties en verbindingen. De derde indicator heeft betrekking op het *tastbare kapitaal*. Deelname aan een *community* kan betekenen dat een deelnemer exclusieve toegang heeft tot bronnen. *Reputatie kapitaal* heeft te maken met de reputatie en strategische waarde van de *community*. Waarde wordt gecreëerd omdat mensen het van belang vinden om onderdeel te zijn van de *community*. De collectieve stem in de organisatie geeft potentieel voor collectieve actie. *Leerkapitaal* houdt verband met het lerend vermogen. Participeren in een *community* en daarin

gefaciliteerd worden kan verlichtend zijn voor mensen die altijd hebben gedacht dat formele trainingen de enige manier zijn om te leren.

Binnen de dimensie *toegepaste waarde* gaat het om opgedane waarde uit de *community* die is ingezet in de praktijk.

Gerealiseerde waarde heeft betrekking op verbeteringen in de praktijk. Daarbij is het van waarde om te reflecteren op de effecten die toepassing van kenniskapitaal hebben op het bereiken van dat wat ertoe doet voor de *community*, maar breder ook voor de gehele praktijk.

Het *herijken van waarde* is de transformatieve waarde die tot nieuwe inzichten leidt. Er ontstaat bijvoorbeeld een nieuw inzicht in professioneel handelen, een nieuwe kijk op wat leren inhoudt of een nieuwe visie op de essentie van het werk.

In CoP's worden vaak narratieven verteld (Wenger, 2018). "Narratieven zijn vertellingen (*narratives*) met een plot en personages, die bij verteller en publiek emotie opwekken door uitweidingen en poëtische vrijheid (Gabriel, 2000, in Saunders et al., 2019, p. 262)". Narratieven kunnen worden onderscheiden in persoonlijke narratieven en collectieve narratieven. Persoonlijke narratieven verwijzen naar persoonlijke ervaringen van deelnemers in een CoP, collectieve narratieven hangen samen met sociale aspecten en vorming van de CoP. Beide narratieven hangen sterk met elkaar samen (Wenger et al., 2011). Een ander onderscheid in narratieven kan worden gemaakt in *ground narratives*, wat is gebeurd en wat gebeurt er in de dagelijkse praktijk van een CoP en *aspirational narratives*, wat wil een deelnemer aan een CoP bereiken en wat wordt gezien als een succesvolle CoP. De relatie tussen deze twee vormen van narratieven levert leerpotentieel op en bepaalt wat er in de CoP wordt geleerd (Wenger et al., 2011).

Toespitsing

Vanuit de praktijkvraag heeft in dit onderzoek de volgende vraag centraal gestaan:

Op welke wijze vindt waardecreatie plaats in een collectief leerproces van voorzitters van examencommissies van de Hogeschool Utrecht in een Community of Practice?

Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn de volgende deelvragen geformuleerd:

1. Welke dimensies van waardecreatie zijn te onderscheiden in het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissies in een *Community of Practice*?
2. Welke momenten hebben geleid tot waardecreatie in dit collectieve leerproces?

Methodie

Onderzoeksopzet

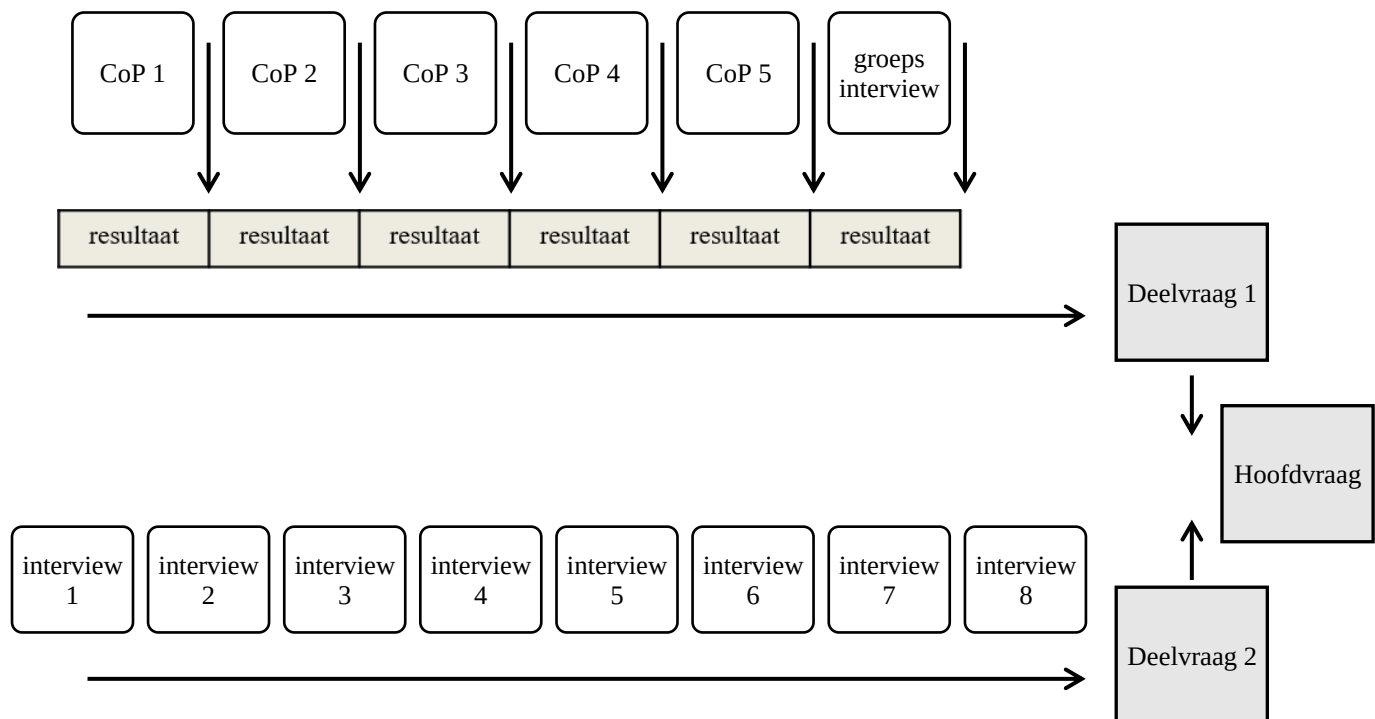
Dit onderzoek is uitgevoerd in een nieuwe, door de onderzoeker opgestarte *Community of Practice* (CoP) van acht voorzitters van examencommissies van de HU. Er zijn vijf bijeenkomsten van de CoP georganiseerd. Het onderzoek is praktijkgericht, kwalitatief en exploratief van aard. De verkenning van dimensies van waardecreatie in een collectief leerproces tijdens een interventie stond centraal. Daarmee heeft het onderzoek een sterk exploratief karakter. Het onderzoek was deductief van aard, theoretische verkenningen vormden de basis van het onderzoek (Saunders, et al., 2019). Het onderzoek is verricht vanuit een tweetal theorieën, het raamwerk van waardecreatie in een collectief leerproces (Wenger et al., 2011) en de te onderscheiden sleutel- en generatieve momenten (Carlsen & Dutton, 2011; Jansen, 2018) in dit collectieve leerproces. Het onderzoek was gericht op het begrijpen van betekenissen die mensen toekennen aan gebeurtenissen in hun dagelijkse praktijk, een interpretatieve benadering (Boeije & Bleijenbergh, 2019).

De onderzoeksdata zijn verkregen via multi-methodes (Saunders, et al., 2019): er is onderzoek gedaan naar narratieven en dialoog in een CoP, de reflecties hierop en in individuele interviews zijn leerhistoriën onderzocht. In het afsluitende groepsinterview stond de terugblik op het collectieve leerproces centraal.

Het onderzoek is uitgevoerd in een smal domein; van 22 voorzitters van examencommissies van de HU hebben acht voorzitters deelgenomen aan de CoP.

De onderzoeker is tijdens de interventie niet alleen facilitator geweest van de CoP, ook heeft de onderzoeker individuele interviews afgenomen en het afsluitende groepsinterview. Daarmee is de onderzoeker zelf een belangrijk instrument in het onderzoek geweest. Om kritisch te blijven op de verkregen onderzoeksresultaten (Stam et al., 2014) zijn multi-methoden en peer- en membercheck ingezet.

De analyse van de data is langs twee lijnen verlopen, voor het beantwoorden van de eerste deelvraag is een verticale analyse van de data uitgevoerd per analyse eenheid, namelijk per CoP. Daarnaast zijn de data verkregen uit het groepsinterview. De data verkregen over het collectieve leerproces zijn verticaal geanalyseerd. Voor het beantwoorden van de tweede deelvraag is een horizontale analyse uitgevoerd van de *learning histories*, leerhistoriën van individuele deelnemers. Daarmee is inzicht verkregen in sleutel- en generatieve momenten in de CoP. Hieronder wordt in figuur 1 het analyseren van de data en het beantwoorden van de onderzoeksvragen schematisch toegelicht.



Figuur 1: Schematische weergave van de analyse en beantwoording van de onderzoeksvragen.

De verkregen data zijn geloofwaardig, onderbouwd en bewijsbaar, alle ingebrachte situaties zijn met de deelnemers gezamenlijk verkend, verdiept, onderzocht en gecontroleerd. De verkregen resultaten liggen dichtbij de dagelijkse praktijk. Daarmee is sprake van een ecologisch valide uitgevoerd onderzoek (Baarda, 2009). Dit betekent tevens dat de generaliseerbaarheid en de mogelijkheid tot transfer naar andere situaties veel lager ligt (Doorewaard et al., 2019; Saunders, et al., 2019). Om de geldigheid van de onderzoeksresultaten te versterken is gebruik gemaakt van triangulatie, er zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet (Saunders, et al., 2019). Het onderzoek is ethisch verantwoord uitgevoerd: de onderzoeker heeft het onderzoek zorgvuldig uitgevoerd. Alle bijeenkomsten en interviews zijn opgenomen en nauwkeurig uitgewerkt. Er heeft peer- en membercheck plaatsgevonden. Er is een reflexief onderzoeksdagboek bijgehouden. Daarnaast zijn alle gegevens geanonimiseerd verwerkt, zijn er haalbare doelen in de tijd gesteld en is er in alle fases van het onderzoek rekening gehouden met de belangen van de deelnemers (Commissie Herziening Nederlandse Gedragscode Wetenschappelijke Integriteit, 2018).

Onderzoekseenheden

Het onderzoek richtte zich op het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissies binnen de HU. Acht voorzitters hebben deelgenomen aan het onderzoek dat is uitgevoerd tussen december 2021 en maart 2022. Het was een gemêleerde groep voorzitters: zij waren afkomstig van verschillende instituten binnen de HU en varieerden onderling in aantallen jaren waarin zij voorzitter zijn. De diversiteit van de deelnemers zorgde voor een verscheidenheid aan waarnemingen van de werkelijkheid (Rozemond, 2012). Tabel 1 geeft een overzicht van de deelnemers aan de CoP.

Tabel 1: Deelnemers aan de CoP

Deelnemer CoP	Instituut	Aantal jaren voorzitter
1	Instituut voor Associate Degree	7 (waarvan 2 bij IAD)
2	Instituut voor Paramedische studies	11
3	Instituut Ecologische Pedagogiek	1
4	Instituut Business Administration	10
5	Seminarium voor Orthopedagogiek	11
6	Instituut voor Media	2
7	Institute for Design and Engineering	7
8	Instituut voor Recht	7

Een eerste aankondiging over het onderzoek is gedaan in de maandelijkse CvE vergadering in mei 2021. In oktober 2021 is opnieuw een mededeling gedaan over het onderzoek in de CvE vergadering. In november 2021

is een presentatie gegeven over de te starten CoP in een Benen-op-tafel sessie (BOT-sessie) van het CvE. Deze sessies die ook maandelijks worden georganiseerd voor de leden van het CvE zijn bedoeld om langer stil te staan bij een onderwerp. In de BOT-sessie zijn doel en procedures in het onderzoek besproken. De vraag is daarbij uitgezet wie mee wilde doen aan het onderzoek en wilde participeren in de CoP. Zoals Bood en Coenders (2012) en Wenger (2018) aangeven is het van belang om tot leren te komen dat deelnemers vrijwillig deelnemen aan een CoP. Zes voorzitters hebben zich na de BOT-sessie direct aangemeld. Vanuit de drie examencommissies van instituten met technische opleidingen als ICT, engineering en life sciences kwamen geen aanmeldingen. Deze drie voorzitters zijn via de mail apart door de onderzoeker benaderd. Eén voorzitter gaf geen reactie, één voorzitter gaf aan geen tijd te hebben en de derde voorzitter wilde deelnemen maar was wel beperkt qua tijd. Met deze deelnemer is een gesprek gevoerd om te kijken of zijn beschikbaarheid paste bij deelname aan de CoP. Dat bleek mogelijk, daarmee waren de examencommissies van de technische instituten vertegenwoordigd. De voorzitter van de examencommissie van het Instituut voor Associate Degrees is ook apart benaderd en stemde in met deelname. Daarmee was ook de examencommissie van het jongste instituut van de HU, waarin twaalf tweejarige AD-opleidingen zijn ondergebracht, vertegenwoordigd. Met deze acht deelnemers waren de examencommissies van zeer verschillende instituten van de HU vertegenwoordigd in de CoP.

Eén deelnemer had bij aanvang van de CoP aangegeven twee keer niet bij een bijeenkomst aanwezig te kunnen zijn. Twee voorzitters hebben één CoP niet bijgewoond. Eén voorzitter kon door overmacht twee keer niet deelnemen. Telkens hebben de deelnemers bij verhindering zich afgemeld via de mail. Eén voorzitter had bij aanvang aangegeven alleen deel te willen nemen wanneer de bijeenkomsten als zinvol werden ervaren, deze voorzitter is bij alle CoP's aanwezig geweest.

De groep van acht deelnemers aan de CoP bleek passend voor het voeren van dialoog. De groep was groot genoeg om ook bij afmelding van een deelnemer de dialoog goed te kunnen voeren. Maar ook wanneer alle deelnemers aanwezig waren was er voldoende ruimte voor inbreng van iedere deelnemer.

Onderzoeksinstrumenten

Voor het verzamelen van data en het beantwoorden van de eerste deelvraag is dialoog gevoerd in de vijf CoP's over ingebrachte narratieven van deelnemers rondom een examencommissie gerelateerd vraagstuk, is direct na afloop van een CoP gereflecteerd en is een afsluitend groepsinterview ingezet. Daarmee zijn de verschillende dimensies van waardecreatie die Wenger et al., (2011) onderscheiden onderzocht om collectieve opbrengsten van een collectief leerproces in kaart te brengen. Tussen de bijeenkomsten van de vijf CoP's zat in ieder geval twee weken tijd om een eerste analyse van de CoP te maken en deelnemers de tijd te geven te reflecteren op de bijeenkomst en daar in een individueel interview dieper op in te gaan. De individuele interviews bevatten elementen van *learning histories* (Kleiner & Roth, 1997). In deze leerhistoriën zijn gegevens verzameld over de leerervaringen van de deelnemers. Vanuit het staan in het heden is met de deelnemer in het interview teruggekeken naar het leren en leerbehoeftes in de voorgaande CoP's. Daarbij lag de nadruk op de momenten in de CoP's die ervaren zijn als sleutel- en generatieve momenten. Sleutelmomenten zijn markante momenten in een leerproces. Deze sleutelmomenten zijn afgeleid van de *critical-incidents* methode. Het zijn momenten die kleur geven aan een periode. In tegenstelling tot een *critical-incident* is een sleutelmoment een neutrale term om een moment positief of negatief weer te geven (Jansen, 2018). Generatieve momenten zijn momenten tijdens een onderzoeksproces die inspireren, belangrijke inzichten geven, energie geven en zorgen voor ruimte om nieuwe ideeën te laten ontstaan. Deze generatieve momenten stimuleren tot verdere ontwikkeling in werkpraktijken (Carlsen & Dutton, 2011). De term is hier toegepast op dergelijke momenten in een CoP. In bijlage 1 is een uitgewerkte leerhistorie te vinden. Deze methode sluit aan bij de principes van de gefundeerde theoriebenadering waarin de cyclus van dataverzameling, -analyse en reflecties meerdere malen wordt doorlopen (Sanders, et al., 2019). In het afsluitende groepsinterview is gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst waarbij teruggeblikt werd op het collectieve leerproces in de CoP's (zie bijlage 2).

De ingezette onderzoeksinstrumenten hebben op zichzelf geen hoge betrouwbaarheid. Daarom zijn de instrumenten triangulair ingezet. Dit heeft de betrouwbaarheid verhoogd.

Gedurende de eerste drie maanden van 2022 is de dialoog in de CoP's op gang gebracht door de facilitator/ onderzoeker van de CoP's. Het vertrekpunt is daarbij telkens een breed geformuleerde vraagstelling geweest over werkzaamheden van examencommissies op verschillende gebieden. Door weinig sturende vragen te stellen werden deelnemers gestimuleerd om verhalen aan elkaar te vertellen over eigen ervaringen, betekenissen daaraan te geven en hierover met elkaar in dialoog te gaan. Deze dialoog was soms gelijkgericht, soms ook tegengesteld. Aan het eind van iedere CoP is tijd genomen om te reflecteren op de bijeenkomst. Daarbij stonden vragen centraal welke leeropbrengsten individuele deelnemers ervoeren. De reflecties zijn afwisselend mondeling en schriftelijk geweest. Een voorbeeld van de gestelde reflectievragen aan het eind van CoP 2 is opgenomen in bijlage 3. Deze reflectievragen zijn gebruikt om het gezamenlijke, reflectieve gesprek op gang te brengen.

Voor de individuele interviews is bij de eerste twee interviews gebruik gemaakt van een semigestructureerde vragenlijst. Omdat deelnemers nog weinig ervaringen in de CoP's hadden om op te reflecteren en de vragen als overlappend werden ervaren is na twee interviews door de onderzoeker besloten om de interviews pas af te nemen na de vierde en vijfde CoP en gebruik te maken van de methode van *learning histories*. *Learning histories* kunnen helpen bij het maken van geheugen bij innovaties, ze kunnen stimuleren, maar ook blokkeren (Kleiner & Roth, 1997).

Interventie

De nieuw opgezette CoP is als interventie ingezet in dit onderzoek om een collectief leerproces op gang te brengen en de opbrengsten van dit leerproces via het model van waardecreatie zichtbaar te maken. Vraagstukken vanuit de borgende taak van examencommissies in een dynamische onderwijsomgeving zijn gezamenlijk onderzocht waarbij er ruimte is gecreëerd om elkaar daarin te begrijpen, oordelen uit te stellen, vragen te stellen, verbinding te zoeken en te vertragen (Vroemen, 2020).

Er zijn vijf bijeenkomsten van een uur geweest van de CoP. Deze bijeenkomsten waren online via MS-Teams. De bijeenkomsten vonden plaats tussen januari en maart 2022. De bijeenkomsten waarin dialoog met elkaar is gevoerd, hebben plaatsgevonden om de veertien dagen. De onderwerpen van de vijf CoP bijeenkomsten zijn in onderstaande tabel terug te lezen.

Tabel 2: Besproken onderwerpen van de CoP bijeenkomsten

CoP bijeenkomst	Gespreksonderwerp
1	Cijfertoekenningen: woorden of getallen?
2	Transparantie in jaarverslagen
3	Ervaren dilemma's rondom aanwijzing geven aan een examiner
4	Rol van examencommissie bij een accreditatie van geïnnoveerd onderwijs
5	Rol van een examencommissie in onderwijsinnovaties

De structuur van de CoP is in alle bijeenkomsten dezelfde geweest: eerst is gezamenlijk verkend of het onderwerp dat door de facilitator/onderzoeker werd ingebracht voldoende rijkheid in zich had om aan te zetten tot het vertellen van narratieven vanuit ieders ervaringen en daarover dialoog te voeren. Vervolgens werd ruim de tijd genomen voor deze dialoog. Daarna werd door de deelnemers gereflecteerd op de bijeenkomst. De reflectievragen hadden betrekking op het leerproces van de deelnemer.

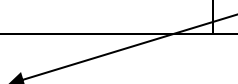
Procedure

Nadat de CoP met acht deelnemers begin december 2021 samengesteld was, is met iedere deelnemer een afzonderlijk gesprek gevoerd. Daarbij is het doel van het onderzoek nogmaals toegelicht en was er veel ruimte voor vragen. Ook is uitgelegd dat de rol van facilitator van de CoP's is gecombineerd met de onderzoeksrol. Er is door de onderzoeker naar zinvolle activiteiten gevraagd om in de CoP's mee aan de slag te gaan. Door aan te sluiten bij de wensen van de deelnemers waar dit mogelijk was, bijvoorbeeld bij de keuze van onderwerpen in de CoP's, heeft de onderzoeker de deelnemers gewaardeerd en erkend. Deze wederkerigheid is van belang om commitment te verkrijgen. Daardoor is iemand meer bereid met de ander mee te denken en samen te werken (Van der Vurst, 2012). Tot slot zijn in deze gesprekken individuele leervoorkeuren en leerbehoeftes besproken. In het onderzoek is aangesloten bij wensen die deelnemers benoemden over onderwerpen voor de CoP: cijfertoekenning, transparantie van de jaarverslagen en casuïstiek bespreking werden voorafgaand aan de CoP genoemd. De onderwerpen van de laatste twee bijeenkomsten: rol van een examencommissie in een accreditatie van geïnnoveerd onderwijs en de rol van een examencommissie in onderwijsinnovaties werden in individuele interviews genoemd die tussen de CoP's hebben plaatsgevonden. Daarbij is informeel contact gezocht met een aantal deelnemers om af te stemmen over de geschiktheid van deze onderwerpen voor de laatste twee CoP's.

Ter voorbereiding op de CoP's is de literatuur over het faciliteren van een CoP (Bood & Coenders, 2004; Doornbos & De Laat, 2012; Rozemond, 2012; Wenger, 2018) goed bestudeerd en zijn de structuren van de bijeenkomsten vanuit waarderende gespreksvoering (Masselink et al., 2020) uitgewerkt. Voor de individuele interviews met alle deelnemers tussen de CoP's is een semigestructureerde vragenlijst voorbereid en zijn data ingepland. Samen met een mede-studente zijn de vragen nader uitgewerkt. Ook de vragen voor het afsluitende groepsinterview zijn samen met een mede-studente opgesteld. Om de betrouwbaarheid van het onderzoek te verhogen is ook met deze mede-studente afgesproken dat zij het afsluitende groepsinterview af zou nemen. Door overmacht is dit niet gelukt. De onderzoeker heeft zelf het groepsinterview afgenomen. Daarbij is aan de start van het groepsinterview benadrukt dat de onderzoeker alleen vanuit de onderzoeksrol vragen stelde en niet meer als facilitator van de CoP's.

Vanwege de aanhoudende COVID-19 situatie hebben de CoP's en de interviews online via MS-Teams plaatsgevonden. Van alle bijeenkomsten zijn opnames gemaakt en na afloop zijn de audio opnames getranscribeerd. Alle opnames zijn gemaakt met toestemming van de deelnemers en geanonimiseerd uitgewerkt. De opnames worden verwijderd na afloop van het onderzoek. In figuur 2 is een schematische weergave van de procedure van het onderzoek te zien.

Tijd	CoP	Analyse	Interviews
Week 1	CoP 1	Analyse 1	



Week 2			
Week 3	CoP 2	→ Analyse 2	
Week 4		↙	Interview 1, 2
Week 5	CoP 3	→ Analyse 3	
Week 6		↙	
Week 7	CoP 4	→ Analyse 4	
Week 8		↙	Interview 3, 4
Week 9		↙	Interview 5, 6
Week 10	CoP 5	→ Analyse 5	Interview 7, 8
Week 11			Afsluitend groepsinterview

Figuur 2: Overzicht van de onderzoeksprocedure

De eerste twee individuele interviews zijn volgens een vooraf opgestelde semigestructureerde vragenlijst afgenomen. Twee zaken vielen daarbij op: ten eerste waren er nog relatief weinig ervaringen om op te reflecteren. Er waren slechts twee CoP's geweest en welke sleutel- en generatieve momenten te onderscheiden waren, was voor de respondenten nog niet zo duidelijk. Omdat de deelnemers aan de CoP aan de start van het interview veel verhalen vertelden over hun ervaringen, werd veel overlap ervaren in de vragen uit de semigestructureerde vragenlijst. Op basis van de ervaringen opgetekend in het reflexieve dagboek is op zoek gegaan naar een wijze van interviewen waarbij sleutel- en generatieve momenten beter in beeld konden worden gebracht. De onderzoeker heeft voor de nog te voeren zes interviews daarom open interviews afgenomen die meer het karakter hadden van een *learning history* (Kleiner & Roth, 1997). Deze individuele gesprekken beoogden om een verhaal te vertellen over een stuk geschiedenis dat mensen samen in hun werk hebben gemaakt aan de hand van sleutel- en generatieve momenten. De resterende zes individuele interviews zijn in een korte periode van twee weken afgenomen na CoP bijeenkomst 4 om deelnemers zo veel als mogelijk te kunnen laten reflecteren op het ervaren leerproces in de CoP's. Het afsluitende groepsinterview heeft plaatsgevonden via een semigestructureerde vragenlijst. Daarbij grepen deelnemers deels terug op de verhalen die zij in het individuele interview alleen met de onderzoeker hadden gedeeld. Het viel op dat zij deze verhalen ook graag met elkaar wilden delen. Daarnaast kwamen nieuwe verhalen over gezamenlijke ervaringen naar boven.

Gedurende de periode van dataverzameling en -analyse is een onderzoeksdagboek bijgehouden. Het onderzoeksproces, persoonlijke gevoelens ten opzichte van de CoP's en de interviews staan daarin beschreven. Ook zijn ervaringen met de procedure, ervaren dilemma's en gemaakte onderzoekskeuzes hierin opgetekend. De zelfreflectie van de onderzoeker is gebruikt om in de analyse van de data kritisch te blijven op mogelijke subjectiviteit van de onderzoeker en de betrouwbaarheid van het onderzoek.

Data-analyse

In navolging van Kelchtermans & Vandenberghe (1993) zijn de data in dit onderzoek horizontaal en verticaal geanalyseerd. De verticale analyse betrof de vijf bijeenkomsten van de CoP's en het afsluitende groepsinterview. Dit leverde inzichten in de verschillende dimensies van waardecreatie op. Deze analyse gaf daarmee een antwoord op deelvraag 1: welke dimensies van waardecreatie zijn te onderscheiden in het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissies in een *Community of Practice*? De individuele interviews zijn horizontaal geanalyseerd, daarmee is inzicht verkregen in de sleutel- en generatieve momenten in de CoP's. In dit interpretatieve proces stond betekenisverlening van ervaringen van respondenten centraal. Dit proces is iteratief doorlopen en leverde de antwoorden op voor deelvraag 2: welke momenten hebben geleid tot waardecreatie in een collectief leerproces?

De volgende stappen zijn doorlopen in de verticale analyse: er zijn transcripten gemaakt van de opnames van de CoP's en er is een transcript gemaakt van het groepsinterview. De reflecties op de CoP's zijn uitgeschreven. Het transcript van het groepsinterview is nagelezen door de deelnemers en aan hen is gevraagd of het zo juist was beschreven. Onduidelijkheden en onjuistheden zijn aangepast. Voor de leesbaarheid zijn tekstfragmenten redactioneel aangepast waar nodig. Wanneer slechts delen van fragmenten werden gebruikt is . . . gebruikt voor weggelaten onderdelen van fragmenten. Vervolgens is een selectie gemaakt van de betekenisvolle fragmenten. Daaropvolgend is codering toegevoegd aan fragmenten. Hiervoor is gebruik gemaakt van Atlas ti. Deze codering

is doorgenomen met de mede-studente. De fragmenten zijn verder geïnterpreteerd, beoordeeld en geselecteerd op bijdrage aan de afzonderlijke dimensies van waardecreatie. Deze keuze is besproken met mede-studente. Tot slot zijn de originele transcripten opnieuw in zijn geheel doorgenomen en vergeleken met de gemaakte selectie.

In de horizontale analyse zijn de volgende stappen genomen: de individuele interviews zijn getranscribeerd, aan de deelnemers voorgelegd en eventuele onduidelijkheden en onjuistheden aangepast. Er is van ieder individueel interview een samenvatting gemaakt waarbij sleutel- en generatieve momenten centraal stonden. Daarmee is een overzicht gemaakt van deze momenten. In tabel 4 is dit overzicht te lezen. Vervolgens zijn alle interviews naast elkaar gelegd, fragmenten geselecteerd en gecodeerd op sleutelmomenten en op de te onderscheiden dimensies van generatieve momenten. Voor deze codering is gebruik gemaakt van Excel. Vervolgens is deze codering besproken met de mede-studente. Als laatste stap zijn de transcripten opnieuw integraal doorgenomen en vergeleken met de gemaakte selectie.

Tot slot is één van de deelnemers aan de CoP *critical friend* van de onderzoeker: hij leest mee met de gevolgde methode, gepresenteerde onderzoeksresultaten en de conclusie, aanbevelingen en discussie. Zijn bevindingen zijn eind mei 2022 gezamenlijk bediscussieerd.

Resultaten

De resultaten van de eerste deelvraag, welke dimensies van waardecreatie te onderscheiden zijn in het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissie van de HU in een CoP worden hieronder gepresenteerd. De dialoog, de reflecties in de CoP's en het afsluitende groepsinterview vormen de resultaten van de eerste onderzoeksvraag. In tabel 3 is schematisch weergegeven welke dimensies van waardecreatie per CoP onderscheiden worden. Deze resultaten worden vervolgens toegelicht en geïllustreerd met betekenisvolle uitspraken van deelnemers in de dimensies van waarde gecreëerd in het collectieve leerproces.

Tabel 3: Schematisch overzicht van dimensies van waardecreatie per CoP

Dimensies van waardecreatie	Subcategorieën van de dimensie	CoP 1 Cijfertoekenningen	CoP 2 Transparantie jaarverslagen	CoP 3 Casuïstiek	CoP 4 Rol bij accreditaties	CoP 5 Rol bij onderwijsinnovaties
Onmiddellijke waarde	Activiteiten	x	x	x	x	x
	Interacties	x	x	x	x	x
Potentiële waarde	Menselijk kapitaal	x	x	x	x	x
	Sociaal kapitaal			x	x	x
	Toegang tot bronnen					
	Reputatie kapitaal				x	x
	Lerend kapitaal	x	x	x	x	x
Toegepaste waarde	Veranderingen in de praktijk			x		
Gerealiseerde waarde	Reflecties					
Herijkte waarde			x		x	x

De tabel laat een zeer gevarieerd beeld zien. Te beginnen bij de dimensie onmiddellijke waarde waarbij activiteiten en interacties in de CoP als waardevol werden ervaren is in alle vijf bijeenkomsten door deelnemers ook zo ondervonden. Potentiële waarde, waarde die gaat over kennis die is opgedaan in een CoP, maar niet meteen wordt toegepast kent een ander beeld. De subcategorie menselijk kapitaal die komt in de vorm van nieuwe vaardigheden, perspectieven, zelfvertrouwen, persoonlijke en professionele groei en status is in alle CoP's ervaren.

Sociaal kapitaal, relaties en connecties tussen deelnemers is als waarde gecreëerd in de laatste drie CoP's. Ook al kenden de deelnemers elkaar al uit de CvE vergaderingen, het vroeg een paar bijeenkomsten voor deelnemers wisten bij wie ze terecht konden en ook waarvoor. Tastbaar kapitaal bestaande uit tastbare producten zoals documenten en procedures zijn als waarde niet gecreëerd in deze CoP's. De categorie reputatiekapitaal waar het gaat om de reputatie van de gemeenschap, de status van het beroep of om herkenning van strategische waarde is alleen in de laatste twee CoP's door deelnemers ervaren. Het thema van beide CoP's was de rol van de examencommissie. Met name de herkenning van de strategische waarde van de CoP, maar ook breder van het CvE is hierin ter sprake gekomen en is als waarde belangrijk gevonden door de deelnemers. Het ontwikkelen van leervermogen, het leerkapitaal, is vanaf de eerste CoP aan de orde geweest. Deze wijze van leren was voor veel deelnemers een andere manier dan de gangbare en is herkend door deelnemers. De dimensie van de toegepaste waarde is alleen in CoP 3 zichtbaar geweest. In die bijeenkomst heeft één van de voorzitters een praktijkcasus ingebracht, één deelnemer heeft de leeropbrengsten van deze CoP twee weken na de CoP toe kunnen passen in haar eigen examencommissie. De bijeenkomsten van de CoP hebben plaatsgevonden in een periode van drie maanden. Om daadwerkelijk meetbare veranderingen in de praktijk te zien vanuit de CoP's, zoals de dimensie gerealiseerde waarde beoogd, is de tijd te kort geweest. Deze waarde is dan ook niet gecreëerd in de CoP's. Reflectief is hierover veel gezegd in het afsluitende groepsinterview, waardoor deze waarde in het onderzoek als geheel wel is gecreëerd. Herijkte waarde of transformatieve waarde, de waarde die tot nieuwe inzichten leidt, is vanaf de eerste CoP zichtbaar geweest. Een andere kijk op leren en nieuwe inzichten in professioneel handelen zijn in alle CoP's door deelnemers ervaren. De onderwerpen van de laatste twee CoP's gaven aanleiding tot herijking van de rol van examencommissies in een accreditatie en in onderwijsinnovaties.

Hieronder worden betekenisvolle fragmenten van de dialoog van de laatste bijeenkomst van de CoP gepresenteerd. Het onderwerp van deze CoP was de rol van examencommissies bij onderwijsinnovaties. Dit vormt een illustratie van de wijze waarop de dialoog is gevoerd. Hiermee wordt de levendigheid in de dialoog zichtbaar, worden inzichten vanuit eigen ervaringen met elkaar gedeeld en komen verschillende perspectieven aan bod die leiden tot herijking van waarde rondom de rol van de examencommissies bij een onderwijsinnovatie in het collectieve leerproces. De keuze voor deze illustratie vanuit deze CoP is gemaakt door de rijkheid van de dialoog en daarmee de rijkheid van de data.

Het centrale vraagstuk waar we in deze CoP dialoog over voerden was de rol van een examencommissie in een onderwijsinnovatie. Op de vraag wie van de deelnemers daarin een ervaring wilde delen reageerde een deelnemer gelijk met het volgende verhaal: *“ik merk dat als je vraagt als examencommissie aan een opleiding kunnen we betrokken blijven, kunnen jullie ons meenemen in wat je doet. Dan wordt er ernstig ja geknikt. Als je dan betrokken bent, blijkt de innovatie al verder te zijn dan je weet, je wordt meegenomen halverwege het proces of aan het eind van het proces. Als je dan je bedenkingen hebt en je dat voorzichtig meldt, zo neutraal mogelijk brengt, dan is mijn ervaring dat men wel erg in de weerstand schiet. En het gevolg daarvan is dat je bij veranderingen steeds later in het proces wordt meegenomen. Bang dat je nee gaat zeggen. Een critical friend kun je dan niet echt zijn”*.

Een deelnemer reageert op deze ervaring: *“zou het kunnen dat dat komt omdat er verschillende verwachtingen zijn van opleidingen waartoe er een examencommissie is en wat precies de rol en de verantwoordelijkheden zijn. Ik merk dat op een hoger niveau bij een landelijke werkgroep over de rol van examencommissies bij innoverend onderwijs die vraag er steeds ligt: wat komt er op examencommissies af en hoe vervul je dan je borgende rol”*. Een andere deelnemer gaat in op de relatie tussen een examencommissie en een opleiding: *“Die onderliggende laag is ook omdat er op relatieniveau er ook wat aan schort”*. Deze deelnemer deelt zijn ervaringen: *“Als de rol van een examencommissie duidelijk is, dan wordt je ook betrokken. Want wij worden heel veel betrokken, wij zeggen we gaan op inhoud niet meedenken, wij willen alleen op toetsniveau meedenken en over het gehele toetsprogramma. . . . Zij zijn heel blij met ons. Daarom denk ik dat het toch te maken heeft met de onderliggende relatie”*. En: *“Het gaat er dan om hoe zij jou zien, bijvoorbeeld als te kritisch. Als ze bijvoorbeeld heel goed uit een accreditatie zijn gekomen, dan zijn ze heel blij met je. Een andere ervaring wordt ingebracht: “Wij hebben te maken met veranderingen bij een opleiding, daar hebben we aanvankelijk een hele blauwe aanpak gepropageerd: beste opleiding wanneer hebben jullie ons nodig en laten we deadlines sterk neerzetten. Ik denk dat zo'n blauwe aanpak heel goed is. . . . Heeft van beide kanten te maken met verwachting management. Ik vind het opvallend dat, sinds we daarmee begonnen zijn, klinkt zo kinderachtig. . . . Maar eerst maar beginnen met heel veel complimenten te geven: wat werken jullie hard, wat ziet het er mooi uit. Soms denk ik dat het lijkt alsof ik op een kleuterschool zit. Maar dat doet zoveel in de relatie”*. Een deelnemer reageert hier direct op: *“Ik protesteer er toch tegen hoe jij dit brengt, mijn haren gaan overeind. Niet omdat ik dit niet snap, maar de manier waarop je het doet maakt mij ook opstandig. Maar wat je denkt en wat je uitstraalt, dat is te zien”* Deze deelnemer deelt vervolgens zijn ervaringen: *“De relatie is van belang . . . de diepere laag is wellicht, je maakt je onderdeel van het proces en dan krijg je connectie. Dat betekent ook dat dingen meerdere pogingen nodig hebben, dat het lang duurt en dat het ook wel eens mislukt. Ik ben dat metagesprek wel meer aan het voeren dan dat het over de inhoud gaat. . . . Zo zeg ik tegen mijn management dat ik het heel irritant vind als je mij in een positie zet waarin ik ja of nee moet zeggen, betrek me nu eerder. Dor dat gesprek de hele tijd maar te voeren, door dat te doen, dan heb je het kennelijk. . . . en mij overkomt het niet vaak dat mensen het vervelend vinden dat ik aan tafel zit Dat helpt om erbij betrokken te raken en te blijven. Maar ja, je kan ook pech hebben met een instituut. Een andere deelnemer reageert hierop: “Het*

vraagt hogere communicatiekunde om in een examencommissie te opereren in een instituut waar je zelf docent bent en dan ook nog eens voorzitter. Je bent soms harder bezig met de relatie dan met de borging. Maar je moet dat blijven doen, continu blijven doen. Kracht van de herhaling. Je kunt nooit onderuit zakken”.

De verschillende dimensies van waardecreatie worden hieronder geïllustreerd met betekenisvolle fragmenten uit de verschillende CoP's. Dit laat de resultaten waarmee deelvraag 1 beantwoord wordt.

De onmiddellijke waarde die activiteiten en interacties in de CoP's laten zien die waardevol zijn voor de deelnemers, is vanaf de allereerste bijeenkomst gecreëerd in de CoP's door middel van het voeren van dialoog. Dat heeft ertoe geleid dat deelnemers hun ervaringen deelden met elkaar en elkaar verhalen vertelden over ervaringen binnen hun eigen examencommissies. In het gesprek over de transparantie in de jaarverslagen vertelde een deelnemer over de wijze waarop zij verantwoording aflegde over de werkzaamheden van haar examencommissie. *“Het delen van het jaarverslag, daar heb ik een uitgesproken mening over. Ik ben open in het jaarverslag over wat ik heb gedaan het afgelopen jaar. Als het bijvoorbeeld niet goed loopt, dat hóórt niet alleen in je jaarverslag, dat móét erin. Dat mag intern openbaar gemaakt worden. Ik schrijf een advies aan de directie, dat blijft tussen de directie en de examencommissie”.* Anderen reageerden op dit verhaal met hun eigen ervaringen hoe zij het anders deden. In de reflectie gaf een deelnemer aan: *“Het gesprek over wat vind je belangrijk, wat drijft je, waarom zit je in een CvE, dat voeren we eigenlijk niet meer en dat is een onderlegger voor samen leren. Dat hebben we in deze groep wat meer gehad omdat er een aantal mensen zijn geweest die hieraan mee hebben willen doen, die hebben dan in ieder geval ook uitgesproken dat ze het proces in willen met elkaar”.* Samengevat is de onmiddellijke waarde in alle CoP's gecreëerd, deelnemers hebben het voeren van de dialoog rondom een onderzoekend vraagstuk als een waardevolle activiteit ervaren die tegemoet kwam aan hun leerbehoefte en er ontstonden levendige interacties vanuit ieders expertise.

De onderwerpen besproken in de CoP leidden in veel gevallen niet tot waarde die direct gerealiseerd kon worden. Potentiële waarde, verworven kennis die deelnemers op een later moment kunnen benutten werd ervaren in CoP 2 over transparantie in de jaarverslagen. Het gesprek hierover werd op een moment gevoerd dat de jaarverslagen van het afgelopen collegejaar net waren afgerond. Een aantal deelnemers maakte aantekeningen. *“Ik maak aantekeningen. Maar heb geen tijd ze uit te werken. Er blijft wel een haakje in mijn hoofd.”* Daar is menselijk kapitaal als potentiële waarde zichtbaar, nieuwe vaardigheden en perspectieven zijn gevormd. Ook in CoP 3 waar een voorzitter zijn casus inbracht waren nieuwe inzichten en perspectieven: *“Je constateert dat er iets mis gaat, maar wat gebeurt er nu eigenlijk? Dat geeft stof tot nadenken. Als ik dan een keer in zo'n situatie terecht kom dan hoop ik de wijsheid te hebben om bedachtzamer te acteren.”* Ook was het sociale kapitaal, de relaties en connecties tussen de deelnemers daar zichtbaar: *“Als ik in zo'n situatie terecht kom, zou ik heel graag met een van jullie willen bellen.”* Alle deelnemers benoemden ook de waarde van het sociale kapitaal. Een deelnemer die nog niet zo lang voorzitter is verwoordde dit als volgt: *“Als startend voorzitter in corona tijd heeft de CoP wel een hele grote waarde gehad omdat ik jullie amper kende. Ik zag namen, maar dit is nu vooral ook een manier van connectie. Het is een mooie manier en ik ben heel blij met de groep zo, het geeft me steun op allerlei manieren, ik ben blij met deze mogelijkheid”.* En ook werd het drempels slechten benoemd: *“De drempel om naar de ander toe te stappen is lager en je weet nu ook dat als je naar een ander toestapt, je kunt en mag verwachten dat je toch een iets ander beeld van de situatie zult meekrijgen dan je aanvankelijk had. In mijn eigen examencommissie zit ik nog wel eens in een kokertje, maar juist dit gesprek met jullie zorgde ervoor dat ik uit die koker kwam”.* Over de toegang tot bronnen zei een deelnemer het volgende: *“... we willen eigenlijk vooral verbinding vinden en kijken of we het over dingen eens zijn en dan eens bespreken waar we het dan precies over eens zijn en daar meer helderheid in krijgen, dan hoeft je niet persé verslag te leggen”.* Reputatiekapitaal, waarbij het gaat om strategische waarde van de community, hebben de deelnemers met elkaar besproken in het afsluitende groepsinterview. Zij vinden dat het belangrijk dat het CvE weet wat er in de CoP's is gedaan: *“We kunnen zeggen dat het werken in zo'n klein groepje heel erg prettig is”.* Een deelnemer uit een oproep aan het CvE: *“Tip en advies aan het CvE: doe iets met die groepsgrootte en pas die aan waar het kan”.* Ze geven de waarde van de kleine groep aan: *“Met zo'n kleine groep kunnen we in gesprekken goed de diepte ingaan. We kunnen bijvoorbeeld Jan (voorzitter CvB) uitnodigen, of ondersteunende diensten”.* Ook willen de deelnemers de opgedane ervaringen delen met het CvE: *“Op de een of andere manier zou een CoP een plek moeten krijgen in het CvE, hier werken we aan één van de doelen die het CVE heeft”.* De categorie leerkapitaal van de dimensie potentiële waarde waarin het leervermogen wordt ontwikkeld, was bijvoorbeeld aanwezig in CoP 4 waar dialoog is gevoerd over de rol van de examencommissies bij accreditatie van een opleiding die het onderwijs aan het innoveren is. Die situatie doet zich voor bij een aantal examencommissies, maar niet iedereen heeft hier direct mee te maken. Inzichten met elkaar delen en van elkaar leren als je in een dergelijke situatie terecht komt stond in deze dialoog centraal. Alhoewel een deelnemer aangeeft niets nieuws te hebben geleerd, zegt ze wel te hebben geleerd over: *“Je positie als examencommissie bij onderwijsinnovatie. Ik heb er niet zozeer iets nieuws van geleerd, maar wel herinnert het me eraan dat ik eraan moet denken”.* En een andere deelnemer zegt: *“... scherper geworden in praten over voorkant-achterkant en veel meer te praten in termen van zorgen en borgen en daar ook alerter op te zijn waar wij van zijn en wat de opleiding moet doen. Dat sippelt dan overal wat doorheen”.* Potentiële waarde is in CoP's tot uiting gekomen in de inzichten die met elkaar zijn gerealiseerd rondom de onderwerpen die besproken zijn in de CoP's, waarbij niet alle deelnemers dat in gelijke mate hebben ervaren. Wel geven alle deelnemers aan elkaar nu beter te kennen en elkaar sneller op te kunnen zoeken.

In een andere CoP werd de toegepaste waarde zichtbaar door de casus die een deelnemer inbracht, er werden praktische oplossingen aangedragen die toegepast kunnen worden wanneer een examencommissie in de dagelijkse praktijk met ene dergelijke casus te maken heeft. Hij wilde zijn verhaal graag in de CoP inbrengen om ook de perspectieven van andere voorzitters te horen. Dit was voor hem de eerste keer om zijn verhaal buiten zijn examencommissie te delen. Het raakte hem zichtbaar.

“Een beetje droevige student waarvan bekend was dat hij het niet alleen zwaar had in de opleiding, maar ook in zijn persoonlijk leven en financieel, diende een verzoek in bij de examencommissie voor een extra toetskans. De beoordelend docent kreeg na de vergadering van de examencommissie bericht dat hij het verslag van de student kon gaan beoordelen. En op hetzelfde moment kreeg ik een lijst met afgestudeerden en daar stond tot mijn grote verbazing deze student bij. Het cijfer was al verwerkt. Maar het was een hele grote opdracht, wij vonden dat dus wel een beetje gek. De student werd direct gebeld en die gaf aan dat hij de opdracht al twee weken geleden bij de betreffende docent had ingeleverd. De docent had de student verteld dat ze een extra toetskans zouden doen, maar die moest nog wel even bij de examencommissie aangevraagd worden. De student werd in het telefoongesprek verzocht het verslag ook naar de examencommissie te sturen en een collega-examencommissielid herkende het verslag van twee jaar daarvoor, exact hetzelfde verslag, toen beoordeeld met een 4. Toen hebben we de docent opgeroepen, we hadden het idee dat er wel iets raars was gebeurd. Tijdens het gesprek bleek dat de docent door de examencommissie in verlegenheid werd gebracht. De docent had het verslag alleen geïnd en had een 7 gegeven. Op de vraag hoe kan je dit nou doen gaf de docent aan dat hij het zo sneu vond voor de student. Maar ook kwamen er heel veel problemen van de docent naar boven waaronder een vechtscheiding. . . . Ik vond het spannend, het was een hele goed docent, heel erg begaan met studenten en een hele fijne collega. . . . We vonden als examencommissie dat de student en de docent beiden fraude hadden gepleegd en beiden hebben een sanctie opgelegd. . . . Dat heeft mijn vriendschap met hem wel onder druk gezet. . . . Wat zouden jullie doen?”

In de dialoog hierover werden door de andere deelnemers vragen gesteld: *“Hoe beoordeelde de docent zijn eigen handelen?”* En: *“Waren er meer mensen op de hoogte van de problemen van deze docent?”* Er werden oplossingsrichtingen aangedragen: *“Laat de docent zelf het cijfer uit Osiris (cijfer registratiesysteem) halen”*. En: *“Je relatie met een collega die tevens een vriend van je is kan zo complex zijn dat je denkt hier ga ik als voorzitter niet in acteren, iemand anders in de examencommissie moet dit maar oppakken want ik heb teveel rollen . . .”* Een andere deelnemer benoemt dat ze het een boeiend gesprek vindt: *“Ik weet niet of ik in de hitte van de strijd zo reflectief zou kunnen zijn om alle opties te overwegen”*. De inbrenger van de casus vond dit herkenbaar: *“Je zit zo in de verbijstering dat een collega dit heeft gedaan en de constatering dit kan niet, dus sanctie.”* De toegepaste waarde werd zichtbaar in het groepsinterview. Een deelnemer gaf aan dat zij de inzichten uit deze CoP heeft toegepast binnen haar eigen examencommissie: *“. . . een examiner kan zelf actie ondernemen, bijvoorbeeld om een cijfer uit Osiris te halen. Ik heb dat ingebracht in mijn eigen examencommissie en we hadden twee weken later zo’n akkefietje. Anders hadden we veel moeilijker moeten doen, nu belden we de examiner en die heeft het zelf opgelost.”* Over de andere CoP’s kunnen deelnemers niet goed aan geven welk verschil het gezamenlijk leren maakt in de dagelijkse praktijk. Een deelnemer geeft aan nog niet te hebben geleerd, samen met de anderen: *“Ik heb er niet iets uitgehaald van dat ga ik nu hier adresseren in mijn eigen instituut of hier ga ik iets mee doen. Ik vind het gesprek is altijd leuk hè . . . in die zin heb ik er wat uitgehaald. Ja, ik heb een leuk gesprek gehad. En die verbinding vinden is prima”*. Eén van de deelnemers gaf aan dat de onderwerpen die in de CoP’s werden besproken er ook toe leidden dat er minder waarde werd gecreëerd om de dagelijkse praktijk direct te veranderen, maar wel voorzagen de CoP’s voor haar in een leerbehoefte: *“Voor leren in de dagelijkse praktijk heb ik het liefst een A4-tje met vijf punten wat ik moet doen, want dan kan ik meteen aan de slag. De CoP heeft juist minder waarde voor de dagelijkse praktijk. En juist dat leren over zaken wat verder weg heb je nodig om je dagelijkse werk te doen. Lange termijn moet je ook hebben”*. Toegepaste waarde is weinig gecreëerd in de CoP’s, alleen de dialoog over een casus leende zich voor inzichten die toegepast konden worden in de praktijk. De andere onderwerpen van de CoP’s waren abstracter van aard en werden ook als toekomstgericht ervaren.

Alhoewel de gerealiseerde waarde, de waarde die door middel van een collectief leerproces gecreëerd wordt om een bijdrage te leveren aan belangrijke resultaten en merkbare veranderingen, niet is gecreëerd in de CoP’s zelf, is hier wel veel dialoog over gevoerd in het afsluitende groepsinterview. Deelnemers ervaren het CvE *“als een grote groep mensen waarbij de doelstellingen rondom inhoudelijke harmonisering en professionalisering door elkaar lopen. Het oorspronkelijke doel van het CvE was: met elkaar kunnen sparren over elkaars casuïstiek en kijken of je daar beter van kon worden. Nu zijn we veel verzand in het moeten nemen van besluiten en uitspraken moeten doen over. We zien het niet meer als leren met elkaar”*. Met name het met elkaar kunnen leren staat onder druk in het CvE, zo zijn de ervaringen van deze deelnemers. *“We kunnen ook niet meer vrij zijn. We krijgen een soort opdrachtjes van de buitenwereld waardoor we de vrijheid verliezen om van elkaar meer te horen”*. In de CoP’s hebben ze met elkaar ervaren hoe belangrijk het is om met elkaar dialoog te voeren en van elkaars narratieven te leren. Een van de deelnemers ziet gerealiseerde waarde terug in de CoP als een plek waar *“. . . het veiliger voelt en je kunt beter reageren op elkaar. Bij een te grote groep heb ik het idee dat ik niks meer bij kan dragen”*. Zij zou CoP’s willen inzetten: *“Ik zou dit dan ook in willen zetten op van die grote dingen die op je af komen, met zo’n groepje dan kunnen kauwen op taai onderwerpen is heel waardevol om al die verschillende*

inzichten vanuit verschillende opleidingen, dat helpt echt". Een deelnemer ziet het belang van collectief leren waarbij gerealiseerde waarde kan worden verwezenlijkt: *"En we moeten goed bedenken dat we bij elkaar zitten om met elkaar te leren en dat hoeft niet over iets te zijn waar ik nu acuut iets mee heb. Het kan ook iets zijn waarbij je bedenkt dat het heel ver van je bed is en dan is er nog zo'n tussenruimte waarbij het evengoed interessant is maar waar ik wel behoefte kan hebben dat mensen die er niet zoveel mee hebben er toch eens even in meedenken vanuit een ander perspectief."* Sommige deelnemers zien het belang van intervisie in een CoP wat kan leiden tot merkbare veranderingen in de praktijk, anderen zien juist ook een verschil met intervisie, waar vaker een oplossingsrichting wordt gezocht: *"... je hebt clubjes nodig waarbij je goed met elkaar kunt praten en er misschien iets uit optilt wat je naar de rest brengt"*. Ook werd genoemd dat voorzitters in een CoP misschien niet zoekende zijn naar een oplossing, maar deze dan met elkaar wel vinden: *"Het gaat niet persé om het oplossen en tegelijkertijd krijg je veel input om opnieuw ergens naar te kunnen kijken om te kunnen handelen. Het hangt er wat dat betreft vanaf welke definiëring je aan intervisie geeft. Als je niet de bedoeling hebt om ergens met een oplossing voor te komen, dan lijken ze toch te ontstaan, dat is wel interessant. ... Door het uitwisselen en het elkaar bevragen"*. Deelnemers willen graag de vertaling maken van de leerervaringen opgedaan in de CoP's naar het CvE: *"Maar ik heb me wel afgevraagd hoe je deze ervaringen kan benutten naar het CvE toe; misschien is een cluster van CoP's wel interessant waardoor een vraagstuk als het ware wat meer opgetild wordt naar een ander level"*. De gerealiseerde waarde is niet gecreëerd in de CoP's zelf. Wel waren de deelnemers in het afsluitende groepsinterview unaniem en duidelijk over noodzakelijke veranderingen binnen het CvE en de waarde die de CoP's daarin hebben gehad. Deelnemers willen hun ervaringen met deze wijze van collectief leren delen en een plaats geven.

Over het herijken van waarde, transformatieve waarde die tot nieuwe inzichten leidt, zegt een deelnemer over de dialoog rondom de rol als voorzitter: *"Wat me heeft geholpen om ook te weten dat je het niet altijd zelf hoeft op te lossen. Je bent als voorzitter vaak geneigd om zelf actie te ondernemen. Dat was een eyeopener voor mij om te bedenken dat ik soms wel een stapje terug kan doen."* Juist in de laatste twee CoP's, waar de rol van de examencommissie centraal stond was deze herijkte waarde goed zichtbaar: *"Wat is je rol, wanneer ga je op andermans plek zitten en wij zijn een club mensen die graag op andermans plek gaan zitten. Wanneer helpt het om dat wel te doen, wanneer helpt het om dat niet te doen"*. Een ander vult aan: *"Die vraagstukken, volgens mij gaan heel veel gesprekken daarover: wanneer ben je zuiver in je rol en hoe acteer je dan. Daar zijn veel gesprekken over gegaan en dat is heel waardevol omdat verschillende invalshoeken daarin heel handig zijn"*. De dialoog over de transparantie in jaarverslagen leidde tot nieuwe inzichten over de functie van jaarverslagen: *"ik dacht dat we hier ongeveer hetzelfde over denken, maar die verwoording of het uitgangspunt gaf me nieuw inzicht"*, aldus een deelnemer. Een ander deelnemer voegt daar aan toe: *Ik zie de jaarverslagen nu met een andere blik*". Samenvattend is herijking van waarde in de drie CoP's aan bod gekomen, er zijn nieuwe inzichten ontstaan over de functie van een jaarverslag, over de rol van examencommissies en de rol die een voorzitter heeft en er zijn ervaringen opgedaan met een nieuwe wijze van samen leren.

Deelvraag twee luidt: welke momenten in het collectieve leerproces hebben geleid tot waardecreatie? Deze momenten worden onderscheiden als sleutelmomenten en generatieve momenten. Sleutelmomenten zijn significante momenten die een CoP hebben gekleurd voor deelnemers, zowel positief als negatief. Generatieve momenten, zijn onderverdeeld in energie gevend, inspirerend, inzicht gevend en ruimte gevend aan nieuwe ideeën. Dit zijn momenten die een stimulans vormen voor verdere ontwikkeling in werkpraktijken. De data voor de beantwoording van deze deelvraag zijn verzameld in de verhalen en leerhistoriën van individuele deelnemers die in individuele gesprekken zijn verteld. In tabel 4 is een samenvatting van de individuele gesprekken te vinden waar en wanneer deelnemers generatieve en sleutelmomenten te hebben ervaren in de CoP's.

Tabel 4: Samenvatting van de ervaren sleutel- en generatieve momenten

Ervaren sleutel- en generatieve momenten
Deelnemer A
Sleutelmomenten zijn die momenten geweest waarin er bewegingen gemaakt werden met elkaar. Deelnemers hebben hun eigen manier van redeneren en kijken. Dat levert inzichten op waar standpunten vandaan komen. Daarbij gaat het er niet zozeer om waar het inhoudelijk over gaat. Die bewegingen inspireren en leveren een breder beeld op, accenten waar deze deelnemer zelf of binnen de eigen examencommissie niet op was gekomen. Voor deze deelnemer is de toonzetting van de facilitator van de CoP belangrijk geweest om het gezamenlijke leren aan te zetten: een rondje langs iedereen maken, iedereen het woord geven en een onderzoekende vraag stellen. Dat is voor deze deelnemer helpend geweest om ieders perspectief te horen. Het heeft de deelnemer persoonlijk goed gedaan om samen wijzer te worden.
Deelnemer B
De momenten waarin vertraging is gezocht, waren voor deze deelnemer de sleutelmomenten. De tijd die genomen werd om met elkaar door te praten over onderwerpen die er voor een examencommissie toe doen zijn ook benoemd als sleutelmomenten. De momenten om te realiseren dat deze deelnemer de anderen nu beter kent zijn een derde sleutelmoment. De gelijke basis voor dialoog die iedereen in de CoP's had, de kleine en veilige

groep waarin iedereen aan het woord kwam en de verschillende meningen zijn voor deze deelnemer een belangrijk vertrekpunt om samen te leren.
Deelnemer C
Sleutelmomenten zijn voor deze deelnemer de momenten geweest waarop de verbinding met anderen in de CoP's is ervaren. Ondanks de online-bijeenkomsten is door deze deelnemer verbinding in de gesprekken ervaren. Elkaar meer, beter en dieper zien. Voor deze deelnemer ontwikkelt de werkpraktijk zich als er problemen besproken worden die nog niet opgelost zijn, vraagstukken waar een krachtenveld en een politieke lading aan vast zit. Zoals in CoP 4 en CoP 5 over de rol van een examencommissie. Het kan voor deze deelnemer een stimulans geven voor verdere ontwikkeling van samen leren om deze CoP's voort te zetten. Daarin heeft hij generatieve momenten ervaren. Met een groepje mensen op een goede manier in gesprek gaan waarbij er iemand is die dat organiseert en zich verantwoordelijk voelt voor de onderwerpen.
Deelnemer D
In de relatief kleine groep betrokkenheid ervaren van iedereen was voor deze deelnemer een sleutelmoment. Het ritme van een CoP om de veertien dagen, een uur ingepland waarmee de deelnemer uit de dagelijkse beslommingen werd getrokken werd als een generatief moment ervaren. Weten dat je een uur dialoog kunt voeren zonder dat je iets moet opleveren, vrij kunnen nadenken, dat moment is ervaren als een generatief moment dat inspireerde en energie gaf. Het met elkaar zoeken naar een vorm in de CoP's maakte het leuk omdat er dan van alles kan gebeuren.
Deelnemer E
Sleutelmomenten in de CoP's zijn de momenten geweest waarin de vragen werden gesteld die betrekking hadden op het gezamenlijke leerproces, meer dan de inhoud van de bijeenkomsten. Het samen leren buiten de comfortzone van deze deelnemer is ervaren als een generatief moment, daar lag een leerbehoefte. Het sparren met iemand in een examencommissie die ook wat verder weg kan staan gaf een ontwikkeling aan in de werkpraktijk van deze deelnemer. Het horen over situaties die de deelnemer zelf nog niet heeft meegemaakt en daarbij horen hoe de anderen het doen waren generatieve momenten.
Deelnemer F
Door de open gesprekken is er meer vertrouwen in elkaar ontstaan bij deze deelnemer. De gesprekken werden in een vertrouwensvolle omgeving gevoerd. Het inbrengen van een casus die de deelnemer raakte is als een sleutelmoment ervaren. Daar ook emotioneel bij durven zijn, dat is wat de CoP teweeg heeft gebracht en dat heeft laten zien dat er vertrouwen in elkaar is om dergelijke casussen die raken te bespreken. Wat de ontwikkeling in de werkpraktijk positief heeft beïnvloed is elkaar nog beter hebben leren kennen, geen tijdsdruk te ervaren en weten bij wie je met je vragen terecht kunt.
Deelnemer G
De casusbespreking van CoP 3 was voor deze deelnemer een sleutelmoment. Hard zijn op de zaak en zacht op de persoon. Hoe je dat doet was voor deze deelnemer waardevol om met elkaar te bespreken en daarin werd ruimte voor nieuwe ideeën gevoeld. Dat is als generatief moment ervaren. Voor deze deelnemer was het van belang om in de CoP's te ervaren dat er ruimte is geweest voor iedereen. Ook de ervaring dat deze deelnemer zelf iets heeft geleerd en zelf iets heeft kunnen halen, ondanks de vele praktijkervaringen van deze deelnemer. Waardevol was het voor deze deelnemer om de tijd te nemen om met elkaar te overleggen en door de onderlinge uitwisseling verder te komen. De CoP's hebben deze deelnemer laten zien dat commitment en eenheid binnen het CvE mogelijk is. dat inzicht was een generatief moment. Het had voor deze deelnemer wel wat praktischer toepasbaar mogen zijn.
Deelnemer H
Momenten om meningen, waardes en oordelen te horen van andere deelnemers die de deelnemer al langer kende werd ervaren als de sleutelmomenten in de CoP's. De ervaring dat anderen in de CoP's anders dachten over een onderwerp was voor deze deelnemer verrassend. Losjes praten over werk gerelateerde zaken vormde generatieve momenten. De deelnemer heeft de mensen in de CoP veel beter leren kennen. Deze deelnemer kan niet zo goed concrete inzichten of leermomenten benoemen, maar vindt wel dat er veel gebeurde in de CoP's.

Wat opvalt in de samenvatting van de ervaren sleutel- en generatieve momenten is dat de deelnemers reflecteren op de CoP's in algemenere zin. Er wordt weinig gereflecteerd op specifieke momenten in de CoP's. Deelnemers kijken vanuit het brede perspectief van alle CoP's terug naar wat zij daarin als een sleutel- of een generatief moment hebben ervaren in het collectieve leerproces. Hieronder worden illustraties weergegeven van sleutelmomenten en generatieve momenten.

Bij de vraag naar sleutelmomenten, de momenten die er voor deelnemers toe deden en die kleur gaven werden heel uiteenlopende verhalen verteld. Waar voor de ene deelnemer het bespreken van casuïstiek in de CoP een significant moment was waarin veel werd geleerd, werd dit door andere deelnemers niet als een markant moment ervaren. Een deelnemer was uitgesproken over de markante momenten in de CoP's. Die waren er voor deze deelnemer niet zozeer op de inhoud van de CoP's, die leverden niet zoveel op. Wel het samen in gesprek gaan, de verbinding met elkaar aangaan en het samen leren waren markante momenten: *“Het zijn tot nu toe goede gesprekken geweest. Het gaat om de verbinding vinden en elkaar begrijpen, niet om concrete oplossingen”*. Een andere deelnemer kan geen specifieke momenten benoemen: *“Niet één ding, grosso modo ervaar ik altijd bij dit*

soort bijeenkomsten dat ik het heel prettig vind om de visie van de ander te horen. En daar dan wel of niet je eigen stuk van maken of bijvoorbeeld je eigen mening te veranderen”.

Energie gevende momenten, waar gevoelens van energie en levendigheid werden ervaren worden door een deelnemer als volgt geïllustreerd: *“Ik keek uit naar de CoP. Het heeft me persoonlijk goed gedaan”*. Een andere deelnemer vond *“het leuk en waardevol om mee te doen”*. Wat een deelnemer energie gaf illustreerde ze met: *“Het is een manier van vertrouwen kweken in een groep. Het is fijn om iemand op te zoeken en die drempel is verlaagd. Ik denk dat dat is wat we samen hebben geleerd”*.

Inspirerende momenten hebben deelnemers ervaren in verschillende CoP's. Een deelnemer geeft aan dat ze inspiratie heeft verkregen uit de bijeenkomsten: *“Het inspireert me, het geeft me verheldering op hoe we met vraagstukken omgaan. Hoe je op een andere manier naar zaken kunt kijken”*. En: *“Mijn perspectief wordt gehoord, daar wordt op gereageerd. Ik voel gelijkwaardigheid”*.

Inzicht gevende momenten werden vooral benoemd door voorzitters die nog niet zo lang in functie zitten. Zij geven aan dat een aantal situaties besproken is die ze nog niet hebben meegemaakt. En dat levert inzichten op voor situaties die zich voor kunnen doen: *“Ik hoor over situaties die ik zelf nog niet heb meegemaakt, of wel heb meegemaakt, maar dan niet wist of ik de juiste dingen deed met mijn examencommissie. Toetsen bijvoorbeeld, hoe doe ik het, hoe doen anderen het. Dat vind ik wel het belangrijkste. Twee deelnemers hebben aangegeven inhoudelijk weinig nieuwe inzichten te hebben gekregen: “ik kan niet een ding benoemen waar ik van heb geleerd”*. Een andere deelnemer stelt: *“Ik heb er niet iets uitgehaald waar ik iets mee ga doen”*.

Ruimte voor nieuwe ideeën werd door een deelnemer omschreven als: *“Proberen door uitwisseling verder te komen. Alleen al het kennismaken van elkaars opvattingen helpt daarbij en elkaar te bevragen: waarom zeg je dat, hoe zie jij dat dan”*. Daarbij vinden deelnemers het van belang om door te gaan met de CoP en dit idee over te brengen naar het CvE: *“Wij zullen in ieder geval wel ons best doen om het commitment gevoel van de CoP over te brengen naar het CvE”*.

Samengevat bracht deelname aan de CoP's uiteenlopende generatieve momenten teweeg voor de individuele deelnemers. De betrokkenheid van alle deelnemers bij de CoP's was groot. CoP's werden ervaren als een energie gevende en inspirerende plek in tijd en ruimte om met en van elkaar te leren. Veel generatieve momenten hadden betrekking op de dialoog die met elkaar werd gevoerd waardoor men elkaar in de relatieve kleine *community* steeds beter leerde kennen. Dat geeft een basis om elkaar weer op te zoeken en van elkaar te leren als het er toe doet voor een voorzitter van een examencommissie.

Conclusie en discussie

Conclusies

Gebaseerd op de resultaten van het onderzoek kan voor de eerste deelvraag, welke dimensies van waardecreatie te onderscheiden zijn in het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissies in een CoP, geconcludeerd worden dat in het collectieve leerproces een diversiteit aan collectieve leeropbrengsten zichtbaar is geworden. Deze collectieve leeropbrengsten zijn via de dimensies van waardecreatie in de resultaten beschreven. Hier kan uit worden opgemaakt dat deelnemers door de activiteiten en interacties in de CoP's deze bijeenkomsten als zinvol hebben ervaren. Zij hebben met elkaar en van elkaar geleerd, ze hebben elkaar geïnspireerd en ze hebben nuttige tips of oplossingen gekregen. Er is onmiddellijke waarde gecreëerd. Een aantal deelnemers heeft potentiële waarde ervaren in de bespreking van casuïstiek. Men heeft kennis verworven waarmee men in toekomstige situaties kan handelen. Daarbij weten de deelnemers nu ook bij wie ze in de toekomst terecht kunnen met hun vragen, het sociaal kapitaal is een waardevolle opbrengst van deze CoP's. De waarde van het samen leren, het leerkapitaal, is door de deelnemers ondervonden, samen zijn inzichten opgedaan op een wijze die nieuw was voor de deelnemers. Daarmee heeft de CoP voorzien in een leerbehoefte van de deelnemers. Door de dialoog over de rol van de examencommissie bij een onderwijsinnovatie en bij een accreditatie hebben de deelnemers samen een nieuw perspectief gekregen over de borgende rol van examencommissies in veranderende onderwijsomgevingen, herijkte waarde. Andere dimensies van waardecreatie, toegepaste waarde en gerealiseerde waarde, zijn minder zichtbaar geweest als opbrengsten van het collectieve leerproces in de CoP's. De reflectie na afloop in het groepsinterview leidde wel tot gerealiseerde waarde: door in de CoP's uit de waan van de dag te stappen en te vertragen in de dialoog is een leerproces op gang gebracht. Dit is niet alleen van belang voor deelnemers zelf, maar dit kan ook een verandering in het CvE teweegbrengen. Concluderend kan gezegd worden dat de afzonderlijke dimensies van waardecreatie in meer of mindere mate in alle CoP's en in het reflectieve groepsinterview zichtbaar zijn geweest. Er is geen hiërarchie of volgordelijkheid in deze dimensies van waardecreatie aan te brengen, de gecreëerde waarde is vooral terug te leiden naar de aard van het vraagstuk dat in de CoP's aan bod is gekomen.

Voor de tweede onderzoeksvraag, welke momenten geleid hebben tot waardecreatie in dit collectieve leerproces, kan geconcludeerd worden dat alle deelnemers aan de CoP veel sleutel- en generatieve momenten hebben ervaren wanneer zij verhalend terugblikten op de bijeenkomsten. Dit zijn vooral individueel ervaren momenten geweest, het bleek voor de deelnemers moeilijk te reflecteren op het collectieve leerproces. Als sleutel- en generatieve momenten zijn genoemd: de momenten waarin zij verbinding ervoeren met elkaar, momenten waarin ze zich realiseerden dat ze elkaar nu gemakkelijker kunnen vinden en de momenten van gezamenlijke

dialogo over onderwerpen die er voor de voorzitters toe doen. Alhoewel de waardebeleving meer individueel dan collectief georiënteerd was, wil men zich wel voor elkaar inzetten. Men wil graag als collectief optrekken.

Waardecreatie staat voor de waarde van het leren die in de CoP is ontstaan door de activiteiten van de deelnemers en de betrokkenheid van de deelnemers. Gebaseerd op de beantwoording van deelvraag 1 en 2 kan voor de beantwoording van de hoofvraag, op welke wijze waardecreatie plaatsvindt in collectief leren van voorzitters van examencommissies van de HU in een CoP, geconcludeerd worden dat het voeren van dialoog een waardevolle bijdrage heeft geleverd aan het ontstaan van een collectief leerproces van deze deelnemers. Het is de eerste keer geweest dat deelnemers aan de CoP's een andere en met name meer collectieve manier van leren met elkaar hebben ervaren. Leren was voorheen met name gericht op het individu in trainingen, andere vormen van leren werden niet geëxpliciteerd. Alhoewel gezamenlijke professionalisering wel is opgenomen in de doelstellingen en de jaarplannen van het CvE, heeft het nooit eerder echt een vorm gekregen. Dit onderzoek heeft laten zien dat deelnemers vanuit de narratieven rondom eigen ervaringen in staat zijn geweest elkaar te bevragen, discussiëren, meningen te vormen en nieuwe inzichten hebben opgedaan over onderwerpen die deze voorzitters raken. Ze hebben geleerd om elkaar te horen en om buiten de eigen kring met elkaar mee te denken. Ze hebben elkaar op een andere manier leren kennen en weten elkaar wellicht in de toekomst daardoor gemakkelijker te vinden. Er is leerpotentieel aangeboord door leergesprekken met elkaar te voeren en hardop met elkaar mee te denken. Door met elkaar te leren is trainen buiten de HU minder nodig en de opgedane kennis en inzichten passen beter bij de organisatie. Deelnemers hebben het inzicht gekregen dat zij als voorzitter het vaak in hun examencommissie op hun eigen wijze doen, maar dat er ook andere manieren mogelijk zijn. Zo kan het wel eens behulpzaam zijn om als voorzitter een stapje terug te doen, met name daar waar relaties onder druk kunnen komen staan. Beperkt zijn er ook oplossingen voor vraagstukken ontstaan. Deelnemers hebben de tijd genomen om met elkaar een vraagstuk te verkennen, vanuit verschillende perspectieven te bezien en er op te reflecteren. Zoals een deelnemer omschrijft *“tilt dat het vraagstuk als het ware op”*, boven de waan van de dag uit.

Discussie

Dit onderzoek had een exploratief karakter waarmee de waarde van een collectief leertraject inzichtelijk is gemaakt. Deelnemers aan de CoP hebben in het onderzoek aangegeven dat collectief leren voor hen een nieuwe manier van leren is. Leren bestond voor de deelnemers voorheen veelal uit het lezen van relevante literatuur en het volgen van trainingen en was vooral individueel. Niet alleen is in deze wijze van leren ander werkgedrag niet goed zichtbaar, het levert ook niet voldoende bijdrage aan complexe praktijkvraagstukken (Vissers, 2022). De Verenging Hogescholen (2019) stelt ook dat juist onderlinge uitwisseling van examencommissieleden een sterk leereffect heeft. Ruijters (2017) onderscheidt in het proces van collectief leren vier onderdelen: de gezamenlijke ambitie, samenwerking, gebruik maken van elkaars bekwaamheden en experimenteren. In de CoP's is geëxperimenteerd met deze nieuwe wijze van leren, er is dialoog gevoerd rondom een relevant praktijkvraagstuk en er zijn stappen gemaakt in het benutten van elkaars bekwaamheden. Dit heeft een aantal interessante opbrengsten laten zien die van waarde zijn om de borgende rol van examencommissies vorm te geven in de dynamische onderwijsomgeving. In de CoP's is daarvoor in een aantal bijeenkomsten een breed vraagstuk met elkaar verkend en zijn oplossingsrichtingen aangedragen. Als waarde van de opbrengsten sprongen de onmiddellijke waarde, de potentiële waarde van het menselijk kapitaal, de potentiële waarde van het leerkapitaal en de herijkte waarde eruit. In de dialoog en de reflectie was de vertraging in de CoP's zichtbaar waarmee de *“collectieve grond is losgewoeld”* (Wierdsma & Swieringa, 2017, p. 178) en werd zichtbaar wat voor de deelnemers belangrijk was. Zoals Nonaka en Takeuchi (1995) omschrijven is expertise geëxternaliseerd waardoor deze impliciet aanwezige kennis explicieter is geworden. Aan de wijze waarop dit leerproces zich gedurende het onderzoek ontwikkelde tot een collectief leerproces is in de CoP's weinig aandacht besteed. Daarnaast kan meer toegepaste en gerealiseerde waarde gecreëerd worden in een collectief leerproces binnen een CoP door de gezamenlijke toekomst, de opgave waar examencommissies voor staan, nadrukkelijker te onderzoeken en te expliciteren. Samen afspraken maken over wie in deze opgave wat doet, hoe, wanneer en met welke middelen biedt mogelijkheden om kennis, inzichten en ervaringen uit de CoP toe te passen in de praktijk. Dit sluit aan bij Voets (2022) die het belang laat zien voor netwerkstructuren om gezamenlijke ambities en doelen te stellen, afspraken te maken over de samenwerking in het netwerk en regelmatig te evalueren.

Een eerste methodisch discussiepunt betreft het gebruikte model van waardecreatie (Wenger et al., 2011). In dit onderzoek is met alle deelnemers voorafgaand aan de start van de CoP een individueel gesprek gevoerd, doel van het onderzoek, zinvolle activiteiten en relevante onderwerpen zijn in dat gesprek doorgenomen. De reden voor deelname aan de CoP is niet expliciet besproken. Dingyloudi en Strijbos (2015) hebben een zesde dimensie aan het waardecreatiemodel van Wenger et al. (2011) toegevoegd. Onder verwachte waarde wordt de reden voor deelname aan een CoP verstaan. De behoeften en verwachtingen van deelnemers aan een CoP worden daarmee voorafgaand aan deelname inzichtelijk gemaakt. Juist door deze verwachte waarde toe te voegen aan het raamwerk van waardecreatie krijgen deelnemers handvatten om eigen behoeften en verwachtingen vast te leggen. Dit kan de reflectie op het individuele leerproces vergemakkelijken. In de collectieve reflectie op de opbrengsten van het collectieve leerproces kunnen deelnemers hier gezamenlijk op teruggrijpen. Daarmee wordt de bias van de onderzoeker in de analyse van gecreëerde waarden verkleind (Dingyloudi & Strijbos, 2015). Dit kan de betrouwbaarheid van het onderzoek verhogen. De toevoeging van de verwachte waarde en de reflecties hierop kunnen de ruimte om te leren tussen de door Wenger et al. (2011) beschreven *ground narratives* en *aspirational*

narratives inzichtelijk maken. Ook kan het gezamenlijk expliciteren van de verwachte waarde aan de start van een CoP meer sturing geven aan het in gang zetten van een collectief leerproces.

Het tweede methodische discussiepunt is het onderzoeksinstrument dat gebruikt is voor de beantwoording van deelvraag 2. In deelvraag 2 is onderzocht welke sleutel- en generatieve momenten deelnemers hebben ervaren in de CoP's. Daarvoor is gebruik gemaakt van de omschrijving van Jansen (2018) van een sleutelmoment: een moment dat voor jou kleur geeft. Deze momenten kunnen een positieve of negatieve kleuring geven. Generatieve momenten zijn naar Carlsen en Dutton (2011) onderscheiden in inspirerende, inzicht gevende en energie gevende momenten en de momenten waar ruimte voor nieuwe ideeën ontstaat. In eerste instantie zijn deze momenten uitgevraagd met behulp van een semigestructureerde vragenlijst waar per dimensie uit het waardecreatiemodel (Wenger et al., 2011) naar de sleutel- en generatieve momenten is gevraagd. In beide interviews konden de deelnemers maar moeizaam de vragen beantwoorden en ervoeren ze veel overlap in de vragen. De onderzoeker besloot na deze interviews over te gaan op een open interview waar de individuele leerhistoriën centraal stonden. Door leerervaringen in de CoP's centraal te stellen en door te vragen naar leeropbrengsten van de individuele deelnemer verwachtte de onderzoeker meer inzicht te krijgen in de sleutel- en generatieve momenten in de verschillende dimensies van waardecreatie. De vragen naar het leerproces en de leeropbrengsten werden breed en abstract beantwoord. Een vergelijking van de verticale analyse (Kelchtermans & Vandenberghe, 1993) van de dimensies van waardecreatie in de CoP's met de horizontale analyse (Kelchtermans & Vandenberghe, 1993) van de sleutel- en generatieve momenten was daardoor niet te maken. Door de deelnemers meer mee te nemen in de verschillende dimensies van waardecreatie en de voorlopige analyses na ieder CoP meer met de deelnemers te delen hadden de ervaren sleutel- en generatieve momenten fijnmaziger langs de verschillende dimensies van waardecreatie kunnen worden geanalyseerd en dit had kunnen leiden tot een specifiekere beantwoording van deelvraag 2.

Aanbevelingen

Alle deelnemers aan de CoP wilden het collectieve leerproces na afloop van dit onderzoek voortzetten. Samen met de noodzaak en urgentie om in de dynamische onderwijsomgeving de borgende rol van examencommissies in het licht van onderwijsinnovaties te bezien volgt de aanbeveling aan het CvE om ruimte te scheppen voor een collectief leertraject. Door de al bestaande Benen-op-tafel-sessies (BOT-sessies) anders in te richten kan deze ruimte gecreëerd worden voor alle voorzitters van examencommissies. Voorzitters van examencommissies kunnen in een kleine groep in een CoP een collectief leertraject opstarten. Het verdient daarbij aanbeveling om voor alle op te starten CoP's een facilitator aan te wijzen. Wanneer deze uit het CvE zelf komt, is het een facilitator die de taken van de examencommissies goed kent. Wel moet deze facilitator bereid zijn alleen het proces te begeleiden. Uit dit onderzoek is gebleken dat het waardecreatiemodel (Wenger et al., 2011) een valide model is om opbrengsten van collectief leren in kaart te brengen. De inzichten uit dit onderzoek kunnen gebruikt worden om meer *evidence informed* te gaan werken in de nieuwe CoP's. Bijvoorbeeld kan er vanuit *evidence* nagedacht worden over de vraagstelling die in een CoP ingezet wordt, in relatie met een of meerdere dimensies van waardecreatie. Omdat de facilitator zich vooral moet richten op het begeleiden van het leerproces in de CoP's, verdient het aanbeveling om de facilitators van de CoP's bij te staan bij de inhoudelijke aspecten van waardecreatie. Deze inhoudelijke rol kan goed bij het Teaching & Learning Netwerk (TLN) neergelegd worden. De professionalisering van docenten, van onderzoekers en van examencommissies is in de HU binnen dit netwerk belegd. Door de gecreëerde waarde in de verschillende CoP's weer bij elkaar te brengen in BOT-sessies en ook vast te leggen, kunnen de opbrengsten uit de CoP's naar een overstijgender niveau worden gebracht. Daarmee leveren ze een bijdrage aan de professionalisering van voorzitters van examencommissies en kunnen ze werkpraktijken innoveren.

Een tweede aanbeveling aan het CvE is om het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissies meer in verbinding te beschouwen met ontwikkeling van het CvE als geheel. Daarbij moet aandacht zijn voor activiteiten enerzijds en vertraging anderzijds (Derksen, 2016). In de collectieve ambitie, het werken vanuit de opgave, wordt toekomst gecreëerd, in het benutten van elkaars bekwaamheden en in de praktische kant van de samenwerking wordt de organisatiekant zichtbaar. Daarnaast moet er ruimte zijn voor dialoog en reflectie, vertraging. In dit onderzoek is veel aandacht geweest voor de dialoog en reflectie op de zinvolle activiteiten die plaats hebben gevonden in de CoP. Het CvE kan het collectieve leerproces van voorzitters van examencommissies versterken door niet alleen aandacht te besteden aan dialoog en reflectie. Het gezamenlijk verkennen van het toekomstperspectief en de wijze waarop het CvE zich wil organiseren zal bijdragen aan een versterking van het collectieve leerproces. Door in het CvE aandacht te hebben voor zowel de actie als de vertraging kan het CvE zich verder ontwikkelen en zichzelf versterken.

De derde aanbeveling komt voort uit de beperkingen van dit verkennende onderzoek. De deelnemers aan de CoP van dit onderzoek hebben aangegeven deze CoP voort te willen zetten. Aanbevolen wordt om dit collectieve leerproces te blijven onderzoeken. Daarmee kunnen nieuwe wegen en oplossingen voor de borgende rol van examencommissies in de dynamische onderwijsomgeving onderzocht worden. Dit vastlopen en weer loskomen wat leren om te komen tot innoveren kenmerkt (Verdonschot, 2020) en het leerpotentieel van fricties op te zoeken (Engeström, 2018) zal uiteindelijk leiden tot gedragsveranderingen bij voorzitters van examencommissies. Voor een dergelijk vervolgonderzoek verdient het aanbeveling om aansluiting te zoeken bij het Kenniscentrum Leren en Innoveren van de HU. Binnen dit kenniscentrum worden *Learning Communities*

onderzocht (Ilya Zitter, persoonlijke communicatie, 12 april 2022), dit kan zorgen voor inbedding van een vervolgonderzoek.

De vierde en laatste aanbeveling betreft een methodische aanbeveling. Het waardecreatie model van Wenger et al. (2011) is een bruikbaar model om opbrengsten van een collectief leerproces te onderzoeken. Door de zesde dimensie van waardecreatie, de verwachte waarde (Dingyloudi & Strijbos, 2015), toe te voegen aan onderzoek naar collectief lerende voorzitters van examencommissies kan beter onderzocht worden hoe een collectief leerproces op gang komt. Daarnaast biedt dit mogelijkheden om de individuele en collectieve reflecties betrouwbaarder te onderzoeken.

Samenvattend hebben de bevindingen uit dit onderzoek een aantal zaken laten zien. De behoefte van deelnemers aan de CoP om met elkaar en van elkaar te leren was groot. Niet alleen was de behoefte groot, ook de betrokkenheid bij elkaar was groot. Op de dimensies van waardecreatie heeft het onderzoek een aantal interessante opbrengsten laten zien. Die opbrengsten en gezamenlijke momenten gaven kleur aan het collectieve leertraject in de CoP's, het gaf deelnemers energie, ze deden gezamenlijk nieuwe inzichten op, ze ervoeren inspiratie en langzaam kwam er ruimte voor nieuwe ideeën. Deze ideeën hadden betrekking op eigen werkwijzen en de wenselijke wijze waarop het CvE zich zou moeten organiseren. Met elkaar hebben de deelnemers een waardevol leertraject doorlopen in een verkennend onderzoek. Dat zet zich voort in de maandelijkse bijeenkomsten van de CoP en heeft zich inmiddels ook verbreed naar de voorzitters van het platform van examencommissies van de Randstedelijke zes hogescholen (R6) beiden gefaciliteerd door de onderzoeker. Om echt te komen tot collectief leren is het nodig om alle vier de onderdelen die Ruijters (2017) onderscheidt: collectieve ambitie, benutten van bekwaamheden, samenwerken en experimenteren, in het leerproces in te zetten. Dat zal uiteindelijk leiden tot collectieve groei van voorzitters van examencommissies in het CvE en vernieuwde werkwijzen passend bij de dynamische onderwijsomgeving.

Eindnotities

- (1) Jaarplan CvE, 2016. Interne publicatie HU
- (2) Jaarverslag CvE, 2022. Interne publicatie HU

Referenties

- Akkerman, S., Petter, C. & De Laat, M. (2008). Organising communities-of-practice: facilitating emergence. *Journal of Workplace Learning*, 20(6), 383-399. <http://dx.doi.org/10.1108/13665620810892067>
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Noordhoff Uitgevers B.V.
- Boeijs, H & Bleijenbergh, I. (2019). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. (3de druk). Boom.
- Bolhuis, S. (2016). *Leren en veranderen. Emotie, gedrag en denken*. (4de druk) Coutinho.
- Bolhuis, S., & Simons, P. R. J. (2011). Naar een breder begrip van leren. In J. W. M. Kessels & R. Poell (Red.), *Handboek Human Resource Development. Organiseren van het leren* (2e, geheel herziene ed., p. 63-86). Bohn Stafleu van Loghum
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of Practice. Bronnen van inspiratie*. Lemma.
- Carlsen, A. & J.E. Dutton (Eds.) (2011). Research alive: exploring generative moments in doing qualitative research. CBS Press. *Advances in organization studies*. Series editors: S.R.C. Clegg & R. Stablein.
- Derksen, K. (2016). *Creating developmental space for better team results: Four exploratory studies* [Academisch proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam]. Vrije Universiteit. <https://karinderksen.nl/publicaties/creating-developmental-space-for-better-team-results-2/>
- Dingyloudi F., Strijbos, J. (2015). Examining value creation in a community of learning practice: Methodological reflections on story-telling and story-reading. *Seminar.net - International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 11(3), 209-222.
- Doorewaard, H., Kil, A. & Van de Ven, A. (2019). *Praktijkgericht kwalitatief onderzoek: Een praktische handleiding*. Boom.
- Doornbos, A. & De Laat, M. (2012). *De waarde van Communities of Practice (CoPs) in het Groene Onderwijs*. Groene Kennis Coöperatie. <https://edepot.wur.nl/242447>

- Engeström, Y. (2018). Expansive learning: towards an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 46-65). Routledge.
- Commissie Herziening Nederlandse Gedragscode Wetenschappelijke Integriteit. (2018). *Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit*. KNAW, NFU, NWO, TO2 Federatie, VH, VNSU.
- Houtkamp, B., Ruijters, M.C. P., & De Vries, C. A. (2019). *Opgavegericht teamleren: Samen werken aan een groter goed*. Management Impact.
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 1-14). Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs. (2015). *Verdere versterking; onderzoek naar het functioneren van examencommissies in het hoger onderwijs*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/>
- Jansen, M.. (2018). *Managen moet. Beter presteren door slim te managen*. Boom.
- Kelchtermans, G. & Vandenberghe, R. (1993). *A teacher is a teacher is a teacher is a... Teachers' professional development from a biographical perspective*. [Paper] AERA-meeting, Atlanta.
- Kleiner, A. & Roth, G. (1997). "Learning histories: a new tool for turning organizational experience into action." <http://ccs.mit.edu/lh/21cwp002.html>
- Masselink, R., de Haan, J., Hugenholtz, N., van Rossum, M., & Schwippert, R. P. (2020). *Veranderen met appreciative inquiry: waarderend actieonderzoek in de praktijk*. Boom.
- Mittendorff, K. (2004). *Collectief leren in Communities of Practice*. Stoas Onderzoek.
- Mittendorff, K., Geijssel, F., Hoeve, A., De Laat, M. & Nieuwenhuis, L. (2006). Communities of practice a stimulating forces for collective Learning. *Journal of Workplace Learning*, 18(5), 298-312. <https://doi.org/10.1108/13665620610674971>
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. Oxford University Press.
- Rozemond, T. (2012). *Communities of Practice als stimulans voor onderwijsontwikkeling*. Centrum voor nascholing.
- Ruijters, M.C.P. (2017). *Liefde voor leren: Over diversiteit en ontwikkelen in en van organisaties* (2e, geheel herziene editie). Vakmedianet.
- Ruijters, M.C.P. (2018). *Queeste naar goed werk. Over krachtige professionals in een lerende organisatie*. Vakmedianet.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2019). *Methoden en technieken van onderzoek* (8e ed.). Pearson.
- Stam, M., Miedema, W., Onstenk, J., Wardekker, W., & ten Dam, G. (2014). Researching how and what teachers learn from innovating their own educational practices: The ins and outs of a high-quality design. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(2), 251–267. <https://doi.org/10.1080/09518398.2012.758789>
- Van der Vurst, J. (2012). *Hoe vergroot ik mijn invloed*. 1e druk. Spectrum.
- Vanlommel, K. (2021). *Organiseren van complexe verandering in onderwijs*. Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Verdonschot, S. (2020). *Van kleine doorbraak naar grootschalige vernieuwing*. <https://www.corporate-education.com/wp-content/uploads/2020-Verdonschot-Van-kleine-doorbraak-naar-grootschalige-vernieuwing.pdf>.
- Vereniging Hogescholen. (2019). *Professionals voor morgen. Strategische agenda 2019–2023*. <https://www.vereniginghogescholen.nl/>.

- Vereniging Hogescholen. (2021), Handreiking examencommissies 2021. <https://www.vereniginghogescholen.nl/>
- Vermaak, H., & De Caluwé, L. (2019). *Leren veranderen. Kennis voor veranderaars in opleiding en praktijk* (3e, geheel herziene editie). Management Impact.
- Vissers, K. (2022). Collectief leren in organisaties. Ontwikkelruimte creëren voor impact op het gemeenschappelijke resultaat. *Tijdschrift voor Opleiding & Ontwikkeling*, 2022 (1), 27-31.
- Voets, J. (2021). Netwerken moeten presteren! Maar hoe dat zinvol evalueren? In: Briels, G. & Cousaert, P. (Red.), *Lokaal besturen in de genetwerkte samenleving. Over regie voeren en het opzetten van organisatienetwerken in lokaal sociaal beleid*. (pp 98-123). Politeia uitgeverij
- Vroemen, M. (2017). *Handboek teamcoaching*. Vakmedianet.
- Wenger, E., Trayner, B., & De Laat, M.F. (2011). *Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework*. Ruud de Moor Centrum, Open Universiteit.
- Wenger, E. & Trayner, B. (2015). *Communities of Practice: A brief Introduction*. <https://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>
- Wenger, E. (2018). A social theory of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists... in their own words* (2nd ed., pp. 219-228). Routledge. (Reprinted from *Communities of practice: Learning, meaning and identity*, by E. Wenger, 1998, Cambridge University Press).
- Wierdsma, A. F. M., & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren: Als meer van hetzelfde niet helpt* (4^e herziene dr.). Noordhoff.
- Zoontjes, P.J.J. & Van Berkel, H.J.M., (2020). *Tussen toets en bestuur. De positie van de examencommissie in het hoger onderwijs*. Boom juridisch.

Dankwoorden

Ik bedank mijn collega's voor hun deelname aan de CoP. André, Anja, Bart, Dorine, Everard, Ini, Marjolein en Pauline: jullie openheid in de gesprekken en jullie betrokkenheid bij de CoP, bij elkaar en bij mijn onderzoek was heel mooi om te ervaren. Dat maakte het uitvoeren van een onderzoek leuk! Nu we de CoP voortzetten kijk ik steeds weer uit naar onze bijeenkomsten. Een betere opdrachtgever dan Martine had ik me niet kunnen wensen, we voerden mooie gesprekken over het onderzoek en over mijn ambitie. Vanuit nieuwe invalshoeken weer nieuwe ideeën opdoen heb ik als verrijkend ervaren, je onophoudelijke vertrouwen in mij werkte versterkend. De *Learning Community* van docenten en medestudenten van de MLI zette mijn leren aan, dank daarvoor! Een speciaal woord van dank aan Pieter, mijn studietoetscoach, je humor en bemoedigende woorden hebben me geholpen om ook in deze fase van de studie te kunnen blijven relativeren, je inzichten zetten me op het goede spoor. En natuurlijk een woord van dank aan Irene, mijn studiemaatje vanaf de eerste dag in Wageningen. Samen hebben we het zover gebracht! Een laatste woord is voor Matthijs. Door jouw goede zorgen, onze inspirerende keukentafelgesprekken en zoveel meer kan ik dit tweejarige avontuur afronden. De waarde die je daarmee hebt gecreëerd is met geen pen te beschrijven, laat staan in een model te vangen.

Bijlage 1 Uitgewerkte Leerhistorie

Kun je vertellen hoe jij aankijkt tegen jouw leren in de CoP?

Hoe vaker je bij elkaar zit, dat schept een band, ook al is het online en ken ik die mensen eigenlijk niet. Wat ik mooi vind is de beweging dat iedereen vanuit eigen ervaring en eigen manier van redeneren en kijken verwoordt en dat je inzichtelijk krijgt waar dat vandaan komt, waar een bevinding vandaan komt. Bijvoorbeeld . . . zijn stijl is dat hij zo filosoferend opbouwt, terwijl een ander dat anders doet. De toelichting, het hard maken van je overwegingen, dat vind ik het mooie.

Hoe leer jij daarvan?

Rondom het vraagstuk van de aankomende accreditatie, die situatie heb ik bij de hand gehad en daar voelde ik verbondenheid mee. Ik wilde dat ook open houden, omdat ik wilde weten hoe de anderen er naar keken. Het gaat er voor mij niet zozeer om waar we het inhoudelijk over hebben, maar veel meer de bewegingen die we in de bijeenkomsten maken.

Wat doet dat met jou?

Het inspireert me, het geeft me verheldering op hoe we met de vraagstukken omgaan. Hoe kun je ook nog op een andere manier naar zaken kijken. Dat helpt mij om te bedenken dat het soms best wel een spannend gegeven is om in een examencommissie te zitten, daar voorzitter van te zijn en je te beseffen dat dat best wel een hele verantwoordelijkheid is. Het levert mij dan ook een breder beeld op, accenten dan waar ik zelf of binnen de examencommissie op was gekomen. En ook herkenning bij jezelf. Ik denk dan dat het inderdaad niet altijd klip en klaar is en dat ik zoekend ben als startend voorzitter, iedereen is wel zoekend.

Leer je daarvan als je vanuit het nu kijkt naar je werkzaamheden als voorzitter?

Ik durf wat meer te vertrouwen op mijn eigen denkkracht en ik heb voldoende in huis om wijze besluiten te nemen. Een voorbeeld: in hoorzittingen kan ik nu snel notities maken, een toelichting geven en een klap erop geven. Ik ben besluitvaardiger geworden. En qua mensen leren kennen, ik kende niemand in het CvE, in coronatijd was het toch anders. Ik ben heel blij met de CoP want ik heb meer contact met de andere voorzitters en ik kom ook op hun netvlies. Daarom vind ik mijn inbreng, vanuit mijn perspectief de eerste keer spannender dan de laatste keer.

Zet dat ook jouw leren aan?

Ja, ik ga voor de zaak, ik wil gevoed worden op de zaak, ook wel relationeel, want ik ben wel echt een samenwerkingsdier, maar het gaat niet om mij persoonlijk. Het werk wordt natuurlijk wel door personen gedaan, maar daar draait het niet om. De keren dat ik in het grote CvE was aangehaakt vroeg ik me wel af over wie het eigenlijk ging en wat het nou zo ingewikkeld maakt om het over de zaak te hebben. In deze groep, maar ook door de opzet, door jouw begeleiding, het in banen leiden, kun je in een uur heel effectief en heel onderzoekend met de zaak bezig zijn. Ik kijk uit naar de CoP, ik doe ook nog mee aan een leerteam programmatisch toetsen en ik ga liever naar de CoP dan naar dat leerteam. De intentie bij de CoP is duidelijker. Er is in dat leerteam wel wat veranderd, maar ik ervaar het daar als instrumenteler waardoor het de schijn krijgt van dat we eruit moeten komen of die manier van toetsing wel of niet kan. Hier gaan we het over dingen hebben die we allemaal herkennen en we gaan met elkaar onderzoeken wat speelt er dan en wat leren we daaruit. Wat komt er dan naar boven en wat betekent dat voor het grotere geheel. De verbinding met je eigen commissie en met het grotere CvE is er. De grondlegger is hoe we met elkaar en van elkaar zouden kunnen leren. En het commitment is ook duidelijk, je bent er gewoon en mensen doen ook op die manier mee, zo voel ik dat. De CoP maakt ook een ontwikkeling door. Het heeft mijn beeld van leren niet veranderd. Ik reflecteer impliciet. Er zijn veel manieren om te leren, ik geloof in die combinatie van dingen. Iets aangaan, commitment is belangrijk, er moet een basis zijn om te leren. Basis is dat je bereid bent om te leren met elkaar. Dat is een grond waarop ik dan ook heel veel kan.

Heb je inzichten gekregen of ruimte voor nieuwe ideeën?

De bespreking van een aankomende accreditatie, er zijn een aantal facetten waar je aan moet denken, bijvoorbeeld gelaagdheid in een vraagstuk. Hoe zit het dan met examinatoren? Zit het op constructie of op uitvoering? Maar ook dat je dan krachtig mag zijn. Ik ben erg van de samenwerking, maar het heeft me ook gesterkt dat we stevig de accreditatie in gingen was achteraf heel erg terecht. Vorig jaar was ik nog zoekende, had ik niet de overtuiging dat het nodig was. Nu weet ik dat, waardevol inzicht om allebei te blijven doen.

Wat is jouw invloed in de CoP?

Mijn perspectief wordt gehoord, daar wordt op gereageerd. Ik voel gelijkwaardigheid. Die vond ik in het begin spannend, als beginnend voorzitter die anderen nog niet kende.

Wat was volgens jou de oorzaak van het ontstaan van gelijkwaardigheid?

De toonzetting van de facilitator is heel erg belangrijk, de rol van facilitator is van belang. De facilitator maakt een rondje, geeft iedereen het woord, de vraag wordt als een onderzoekende vraag in de CoP gebracht, dat geeft een bepaalde toonzetting, dat helpt om vanuit ieders perspectief te kunnen praten. Het zou mooi zijn als we dit door kunnen zetten en als er meerdere van dit soort groepen kunnen zijn. Daar moet wel een facilitator voor zijn. Je moet dat goed blijven verzorgen.

Wat zou het CvE met CoP's kunnen bereiken?

Het CvE zou daarmee meer van het kippenhok patroon af zijn, het is wel een gekakel, veel gekrakeel. De bedoeling is niet altijd duidelijk, waar gaat het over. De mate van detailniveau. Ik vraag me in discussies wel eens af of het goed gelezen is en vanuit welke context reageren we dan. Als inhoudelijke bijdrage zou ik juist vraagstukken in de CoP's verkennen. Ik denk dat daar meer gebeurt. Vanuit CoP kun je input brengen, daarmee verandert je

verhaal. Je kunt voorstellen doen en dan is de achtergrond waarmee je dat doet van belang, daarmee kun je het dan optillen naar een meer gemeenschappelijk niveau. Dat is anders dan een werkgroep. Dit vraagt een niveau van reflectie. Er is wel telkens een behoefte om na te gaan wat het betekent als we besluiten nemen. Waar laat je dat? Reflectie is plezieriger in een kleine groep, daar komen verschillende perspectieven en ervaringen bij elkaar. Daar vanuit ga je op een andere manier bijdragen aan het grotere geheel. Effectiever, efficiënter en waardevoller om vanuit een model van CoP met elkaar een vraagstuk te bekijken, vanuit verschillende perspectieven. Als daar dan een verhaal uitkomt, dan ga je daarmee naar het CvE, dan wordt het gelaagder.

Wat ervaar jij als waardevolle momenten in de CoP's?

Altijd ruimte om iets voor te leggen waar examencommissies mee worstelen. In het CvE reageren dan regelmatig dezelfde mensen wel en dezelfde mensen niet. Dat kan je in een CoP wel kwijt, dat heeft dan een duidelijke plek. Intervisie is meer sturend in een oplossing en dat is een CoP niet, want de keuze maak je uiteindelijk in je eigen examencommissie. Vraagstukken zijn ook niet altijd op intervisie niveau.

Veel vraagstukken in het CvE die moeten, bijvoorbeeld een OER, dat is allemaal wel belegd, alle andere werkzaamheden gaan in werkgroepen veel werk in zitten en er gaat veel tijd overheen. En dan vindt iedereen er ook nog wat van. Veel vragenlijsten invullen, daar zit een bepaalde dynamiek in. Bespreek die vraagstukken in een CoP, dan ontstaat gezamenlijke beeldvorming, gezamenlijke standpuntbepaling. Dat kan bijdragen aan meer slagvaardigheid van het CvE. Beleidsvormend krijg je dan een sterkere stem. Door het anders te organiseren geef je elkaar ook meer plek. Vierentwintig mensen krijgen op een andere manier stem in het CvE en het doet ook iets met mijn betrokkenheid. Dat wat de HU zou willen met positionering zou enorm vergroot worden. Het heeft me heel goed gedaan dat er een CoP is. Ook persoonlijk heeft het me goed gedaan, samen wijzer worden.

Als je zo goed mogelijk voor de zaak je werk wilt doen, dan moet je af en toe vertragen. Daar moet je tijd voor nemen. Je bent er niet alleen met een CvE vergadering of een BOT-sessie.

Bijlage 2 Semigestructureerde vragenlijst groepsinterview

1. Onmiddellijke waarde (wat is er gebeurd en hebben jullie ervaren?)
 - Op welke momenten zijn jullie samen tot leren gekomen?
 - Welke factoren speelden een rol daarin?
 - Hoe werd er volgens jullie in de CoP geparticipeerd en hoe ontstond dat?
2. Potentiële waarde (wat is er geproduceerd?)
 - Wat heeft deelname aan de CoP betekend voor jullie professionele relaties?
 - Welke positie of plaats heeft de CoP volgens jullie bereikt?
 - Heeft de CoP jullie visie op leren veranderd? Zo ja hoe, zo nee, waarom niet?
3. Toegepaste waarde (welk verschil heeft het gemaakt voor de dagelijkse praktijk?)
 - Wat hebben jullie met de opbrengsten van de bijeenkomsten gedaan?
 - Op welke wijze hebben jullie anderen mee kunnen nemen in de opbrengsten van de CoP?
 - Hoe zijn die ideeën, inzichten of suggesties uit de CoP ontvangen?
4. Gerealiseerde waarde (welke bijdrage levert dit aan te realiseren belangrijke resultaten?)
 - Wat kan het CvE bereiken door jullie collectieve leerproces?
 - Waar moet dan rekening mee gehouden worden?
 - Wat hebben jullie daar voor nodig?
5. Herijken van waarde (in hoeverre is er iets veranderd in hoe jullie tegen 'wat ertoe doet' aankijken?)
 - In hoeverre heeft collectief leren in de CoP geleid tot collectieve nieuwe inzichten?
 - Wie zouden daar volgens jullie ook van moeten weten?
 - Welke veranderingen in bestaande praktijken zouden in gang moeten worden gezet?

Bijlage 3 Reflectievragen CoP 2

1. Hoe heb je deze bijeenkomst ervaren?
2. Wat heb je geleerd vanmiddag?
3. Waar zou je je inzichten in willen zetten?
4. Wat moet behouden blijven (inhoud/vorm)? Hoe behouden we dat?
5. Welke verandering zou jij in willen zetten?
6. Wat zouden we gezamenlijk kunnen bereiken en hoe?